



O Envolvimento Parental nas Aprendizagens
Escolares dos Filhos

Ana Mafalda Bendrao Ferreira da Silva

Orientador de Dissertação:
Prof. Doutora Lourdes Mata

Coordenador de Seminário de Dissertação:
Prof. Doutora Lourdes Mata

Tese submetida com requisito parcial para obtenção do grau de:
Mestre em Psicologia
Especialidade em Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Chegada ao fim mais uma etapa, tenho a agradecer à professora Lourdes Mata, pela sua orientação e ajuda preciosa nos momentos mais difíceis, conselhos e pareceres sempre assertivos, disponibilidade e simpatia com que sempre me recebeu, também pelo acompanhamento no seminário de dissertação e pela disponibilidade que sempre demonstrou para mim e para as minhas dúvidas.

À directora e aos professores da escola onde foi efectuada a recolha de dados, por permitir a minha presença nas instalações e nas suas salas de aula, e pelo tempo dispensado para que eu pudesse reunir toda a informação da qual necessitava.

Não poderei deixar de agradecer à minha mãe, à minha avó e à minha tia Jó pois foram elas que sempre do outro lado da folha me acompanharam em cada um dos meus passos e na formação de cada uma das novas página que crie durante todo o meu percurso de vida.

Aos meus tios e às minhas primas, obrigada pela energia transmitida e incentivo.

Ao Bruno pela força transmitida nos momentos mais difíceis.

À minha grande amiga Inês pela amizade e pela troca de conhecimentos ao longo de todo este percurso.

E a todos os meus amigos e colegas, que directa ou indirectamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

RESUMO

O Envolvimento Parental na escolaridade dos jovens é relacionado a um melhor desempenho académico dos filhos, porém, menos é conhecido sobre as variáveis que influenciam a decisão dos pais para se envolverem. Esta investigação teve como objectivo examinar a relação entre 5 variáveis preditoras para o envolvimento, que inclui as práticas de envolvimento parental, a percepção de auto-eficácia parental, a concepção de responsabilidade, as práticas de literacia familiar e os resultados escolares das crianças. Pais (n=123) de alunos no 1º e 2º ano de escolaridade, de duas escolas públicas, responderam a um questionário sobre a sua percepção de auto-eficácia, a concepção de responsabilidade, o grau de envolvimento em 4 tipo de actividades: apoio em tarefas escolares, comunicação sobre a escolaridade, tarefas de mediação social e cultural e participação em eventos escolares e extra-escolares; e o grau de envolvimento em 3 tipo de actividades: práticas de literacia de dia-a-dia, práticas de literacia de entretenimento e práticas de literacia de treino. Os resultados revelam que as variáveis concepção de responsabilidade e práticas de envolvimento parental, não se relacionam significativamente, o que significa que, independentemente da concepção de responsabilidade dos pais, os pais encontram-se envolvidas activamente na sua escolaridade. Por outro lado, a relação entre as variáveis práticas de envolvimento parental e a percepção de auto-eficácia, bem como as práticas de literacia familiar, não seguem o mesmo padrão. Aqui, os níveis de envolvimento dos pais diferenciam-se significativamente consoante a percepção de auto-eficácia, bem como o envolvimento nas práticas de literacia familiar, sendo os valores mais elevados a favor dos pais que apresentam uma concepção de responsabilidade mais activa, bem como uma percepção de auto-eficácia mais elevada. Os resultados foram discutidos ao nível da pesquisa sobre o envolvimento parental na educação das crianças.

Palavras-Chave: envolvimento parental, práticas de envolvimento parental, concepção de responsabilidade, percepção de auto-eficácia dos pais, literacia familiar

ABSTRACT

Parent Involvement in education is associated with positive outcomes for students, however, little is known about how parents decide to be involved in children's education. This study aimed to examine the relationship among five predictor variables for the involvement, including parental involvement, parental role construction, parental self-efficacy, family literacy and the children's scholar outcomes. Mothers (n=123) of children 1st and 2th-grade in 2 public schools, responded to questionnaires assessing parent self-efficacy, parental role construction, parent involvement in four types of activities: help with homework, communication about school, social and cultural mediation and activities participation in school and out school; and family literacy in three types of activities: routine practices, Training practices and entertainment practices. Findings revealed that the variables parental role construction and parental involvement are not related, that means that, whatever the parental role, the parents have an active involvement. On the other hand. the relationship between the variables practices of parental involvement and self-efficacy of the parents, as well as the practices of family literacy, do not follow the same pattern. Here, the parents involvement levels differ significantly depending on their concept of responsibility and sense of self-efficacy, being these higher values favoring the parents have an active concept of responsibility, as well as higher parental self-efficacy. Results are discussed in terms of research on parental involvement in children education.

Key-words: parental involvement, practices of parental involvement, parental role construction, parental self-efficacy, family literacy

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO.....	5
II. REVISÃO DA LITERATURA.....	7
2.1. Evolução Histórica sobre o Envolvimento Parental	7
2.2. Conceito de Envolvimento Parental	9
2.2.1. Modelos Explicativos de Envolvimento Parental	14
2.2.1.1. O Modelo de Epstein (1995)	14
2.2.1.2. O Modelo de Eccles & Harold (1993).....	16
2.2.1.3. O Modelo de Hoover-Dempsey & Sandler (1995; 1997)	18
2.2.2. Factores que influenciam o Envolvimento Parental	21
2.2.2.1. Crenças e Expectativas dos Pais	21
2.2.2.2. Concepção de Responsabilidade	23
2.2.2.3. Literacia Familiar	25
III. PROBLEMÁTICAS E HIPÓTESES.....	30
IV. MÉTODO	36
4.1. Participantes	36
4.2. Instrumentos	37
4.2.1. Escala da Concepção de Responsabilidade dos Pais na Escolaridade dos Filhos	38
4.2.2. Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade	39
4.2.3. Escala de Envolvimento de Parental segundo a sua Percepção de Auto-eficácia	43
4.2.4. Escala de Práticas de Literacia Familiar	44
4.3. Procedimento	46
V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	47
VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	59
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
Anexo A	79
Anexo B.....	87
Anexo E.....	93

Lista de Tabelas

Tabela 1. <i>Análise factorial dos itens da Escala Responsabilidade Parental</i>	38
Tabela 2. <i>Análise factorial dos itens do Factor Mediação Social</i>	40
Tabela 3. <i>Análise factorial dos itens do Factor Mediação Cultural</i>	41
Tabela 4. <i>Análise factorial dos itens do Factor Apoio a Tarefas Escolares</i>	41
Tabela 5. <i>Análise factorial dos itens do Factor Comunicação sobre a Escolaridade</i>	42
Tabela 6. <i>Comparação dos Coeficientes de Consistência Interna para as duas dimensões da escala (versão Lanita, 2008 e versão actual)</i>	44
Tabela 7. <i>Comparação dos Coeficientes de Consistência Interna para as duas dimensões da escala (versão Mata e Pacheco, 2009 e versão actual)</i>	45

Lista de Figuras

FIGURA 1: Número de Participantes por Ano de Escolaridade e Género	36
FIGURA 2: Número de Participantes por Ano de Escolaridade e Função do Nível de Instrução dos Pais	37
FIGURA 3: Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de envolvimento parental	47
FIGURA 4: Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de Literacia Familiar	48
FIGURA 5: Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de envolvimento parental em função dos níveis de percepção de auto-eficácia dos pais	49
FIGURA 6: Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de envolvimento parental em função dos níveis de percepção de auto-eficácia dos pais na dimensão de Literacia Familiar	50
FIGURA 7: Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de envolvimento parental em função dos níveis de concepção de responsabilidade dos pais	53
FIGURA 8: Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de envolvimento parental em função dos níveis de concepção de responsabilidade dos pais na dimensão de Literacia Familiar	54

I. INTRODUÇÃO

O envolvimento parental e a literacia familiar na escolaridade dos jovens e o seu papel no ajustamento académico têm vindo a ser alvo de múltiplos estudos que, na sua maioria, evidenciam uma associação positiva entre o envolvimento parental e a literacia familiar no desempenho académico.

Assim, esta investigação situa-se na sequência de estudos que analisam os conceitos de envolvimento parental e de literacia Familiar e decorre da constatação de que continua a ser necessário a clarificação e delimitação destes dois conceitos. Para além de tentarmos compreender melhor estes dois conceitos, é relevante também analisar o que motiva os adultos a responsabilizarem-se proactivamente no processo de escolarização dos filhos.

Esta temática tem sido tema central de várias investigações tanto a nível internacional como nacional, apontando a existência de múltiplas variáveis que influenciam o envolvimento parental e a literacia familiar, nomeadamente, as variáveis demográficas que apontam para diferentes graus e tipos de envolvimento, as políticas das escolas, as práticas dos professores, as características contextuais e as características pessoais dos próprios pais (por exemplo, as habilitações literárias, a concepção de responsabilidade, a percepção de auto-eficácia e a percepção dos pais sobre as solicitações tanto dos filhos como da escola) (Deslandes & Bertrand, 2005; Eccles & Harold, 1994; Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler, 2007; Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005).

No entanto, também se tem apontado para diferenças nas práticas de envolvimento dentro dos mesmos grupos sociais ou com características demográficas semelhantes, questionando-se porque só alguns pais se envolvem.

Desta forma, passam a ser objecto de estudo, as variáveis microsociológicas, nomeadamente as estratégias educativas de cada família e as variáveis psicológicas subjacentes às decisões dos pais para se envolverem na educação dos filhos.

Apesar de todo o conhecimento teórico sobre as vantagens do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, o que se tem constatado ao longo dos tempos é que nem todos os pais se encontram envolvidos como seria desejado.

Para combater estas evidências e fomentar um maior envolvimento dos pais, surgem vários estudos com o objectivo de conhecer os factores que estão associados ao envolvimento, e que podem ser a chave para muitas intervenções.

Tendo por base o quadro conceptual apresentado e a partir dos estudos revistos, temos como objectivos nesta investigação verificar de que forma a concepção de responsabilidade dos pais sobre o seu papel na escolaridade dos filhos (mais activa ou menos activa), a sua percepção de auto-eficácia, as práticas de envolvimento parental e as práticas de literacia familiar e o ano de escolaridade (desempenho escolar) dos seus filhos (1º e 2º anos) se relacionam entre si.

Os objectivos acima mencionados surgem na revisão da literatura, no sentido de que os pais que possuem uma maior concepção de responsabilidade e uma maior percepção de auto-eficácia, envolvem-se de forma mais activa na educação dos filhos em três diferentes domínios, nomeadamente no apoio às tarefas escolares, nas tarefas ligadas à comunicação sobre a escola, nas tarefas de mediação social e nas tarefas de mediação cultural, tal como também nas práticas de literacia, englobando os três domínios, particularmente nas práticas de dia-a-dia, nas práticas de entretenimento e, por fim, de treino.

No que se refere à estrutura deste trabalho, ele organiza-se em diferentes secções. Numa primeira parte apresentamos uma revisão da literatura relacionada com a temática em estudo. Na segunda secção será levantada a problemática e as hipóteses, baseadas na literatura revista e referidas às variáveis em estudo. Seguidamente, no capítulo do método, é descrita a nossa amostra, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados. Após esta secção passamos à apresentação e análise dos resultados e por fim à sua discussão. Finalizamos o trabalho com as considerações finais, limitações e contribuições do nosso estudo.

II. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo vamos tentar compreender a natureza e os conceitos de Envolvimento Parental e Literacia Familiar e os factores que influenciam o processo de participação dos pais na escolaridade dos filhos. Desta forma, procuramos elucidar o conceito de Envolvimento Parental e das práticas de Literacia Familiar como factor crucial para o desenvolvimento académico das crianças. Aprofundaremos, também, os diversos modos de operacionalização que são utilizados na pesquisa nesta área, centrando-nos no carácter multidimensional deste conceito e nas dimensões presentes nas práticas de Envolvimento e de Literacia dos pais na escolaridade dos filhos.

2.1. Evolução Histórica sobre o Envolvimento Parental

As transformações políticas, económicas e sociais pelo qual temos vindo a assistir nas últimas décadas, têm vindo a ter alterações profundas na dinâmica da vida familiar, ou seja, alteração de valores, das práticas e dos conhecimentos no centro da família, que posteriormente tem efeitos nas práticas educativas.

Desta forma, a estrutura da família tem vindo a sofrer constantes mutações, como a diminuição de casamentos, mais uniões livres, novos tipos de famílias e a generalização do trabalho da mulher.

As famílias têm vindo a apresentar-se cada vez menores, sendo dirigidas na maioria por mulheres, devido à sua maior entrada no mercado de trabalho, necessitando de inúmeras adaptações para a educação dos seus filhos. Estas famílias são originadas a distâncias significativas entre a casa e o trabalho nas grandes cidades, tendo como consequência que crianças permaneçam mais tempo sem a presença dos pais. Outra consequência destas inúmeras mudanças é a dinâmica dos papéis parentais e do género que se tem vindo a modificar em diversas culturas (Engle & Breaux, 1998; Brandth & Kvande, 2002; Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2002, cit. por Cia, Williams & Aiello, 2005).

A família tradicional aparece representada, normalmente, de classe média, composta de pai, mãe, filhos e avós. Não existe tanta noção da família exacerbada pela situação de pobreza, que imprime um árduo regime de vida para pais e mães, associado a deficiências dos serviços públicos para essa cómoda população.

Nas famílias tradicionais (constituídas pelo casal) assistiu-se nos últimos tempos ao aumento do envolvimento parental, com especial enfoque para o papel do pai, pois este passou a dedicar muito mais tempo à educação dos filhos. Assim, uma forma abrangente de definir a família vivida é (Szymanski, 1995): um grupo de pessoas que convivem, reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afectiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado continuo entre os adultos e deles com as crianças, jovens e idosos.

Na actualidade, é possível percepcionarmos a família como um sistema dinâmico que se auto regula com base nos processos de interacção, tendo em conta os subsistemas internos (e.g. subsistema conjugal e parental) e a interacção com os sistemas externos e os fenómenos decorrente destes. Assim, a família pode ser vista através de duas dimensões, ou seja, os pais podem ser vistos como protagonistas do desenvolvimento e educação dos seus filhos e, também, sujeitos do seu próprio desenvolvimento.

Assim, perante as transformações que o conceito de família sofreu durante os últimos séculos, o conceito de parentalidade também tomou um novo significado.

Cruz (2005), afirma que a Parentalidade consiste no conjunto de acções iniciadas pelas figuras parentais (e.g. pais) junto dos seus filhos de modo fomentar o seu desenvolvimento da forma saudável e recorrendo a recursos que estão disponíveis dentro da família e na comunidade envolvente. As funções essenciais da parentalidade são: Satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência e saúde; possibilitar à criança um espaço físico ordenado e calculável (e.g. espaços, e rotinas); responder às necessidades de percepção cognitiva das realidades extra-familiares, intervir na descoberta do mundo, preencher as necessidades de afecto, confiança e segurança e, por fim, compensar as necessidades de interacção social da criança/jovem e a sua inclusão na comunidade envolvente.

Segundo esta autora, os pais são vistos como parceiros directos de interacção, monitores directos (e.g. aspectos cognitivos, académicos e sociais), e preparam e tornam possível a existência de oportunidades de estímulo e aprendizagem em contextos fora do contexto familiar.

A parentalidade pode também ser definida como uma experiencia relacional, de profundo significado psicológico, vivenciada nas relações familiares, que se transformam ao longo da vida, sendo re-significada nos ciclos normais do desenvolvimento familiar e, ocasionalmente, por contingências inesperada a esse desenvolvimento (Berthoud, 2003). Este tema pode ser visto por uma lente mais geral que tem grande influência no ajustamento psicológico e afectivo nas relações familiares, mas também tem sido pesquisada em questões

mais particulares, como, por exemplo, os problemas relacionados com a família e a escola, entre outros (Schwartz, Thigpen e Montgomery, 2006).

Desta forma, podem ser esclarecidas através de três dimensões da parentalidade que existem em simultâneo, sendo eles: o exercício, a experiência e a prática em si da parentalidade (Houzel, 1997). A primeira dimensão consiste na identidade da parentalidade. A segunda dimensão, a experiência demonstra o papel da parentalidade e os aspectos conscientes e inconscientes deste processo. Por fim, na dimensão da prática é possível encontramos as peculiaridades da parentalidade (e.g. as suas qualidades e as características que são admiráveis nas relações pai-filho).

Para melhor compreender esta problemática e diferentes formas de expressão do envolvimento parental, é fundamental o entendimento sobre o seu conceito.

2.2. Conceito de Envolvimento Parental

O conceito de envolvimento não implica grande discordância entre os vários autores acerca do seu significado mas, quando se realiza uma análise mais aprofundada do conceito, este revela diferentes conteúdos na sua definição enquanto conceito teórico.

O envolvimento parental, segundo vários autores, pode apresentar várias definições. Assim, o envolvimento parental pode ser entendido como diferentes comportamentos e hábitos parentais (e.g. as expectativas dos pais sobre resultados académicos dos seus filhos e a cedência dessas expectativas), como a comunicação entre pais e filhos acerca dos aspectos relacionados com o contexto escolar, como a participação dos pais nas actividades escolares e extra-escolares, ou pelas regras impostas pelos pais para a concretização das tarefas escolares (Fan & Chen, 2001).

Alguns investigadores caracterizam o envolvimento parental em dois subtipos: o envolvimento parental em casa e o envolvimento parental na escola (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). O envolvimento parental em casa pode ser definido como as interacções entre pais e filhos fora da escola, focando-se essencialmente em comportamentos individuais ligados com a leitura da criança, atitudes ou até, mesmo, estratégias que incluem actividades parentais, tais como, ajudar com o trabalho de casa, estudar para um teste, supervisionar o progresso da criança, entre outros (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Estudos longitudinais demonstram que o envolvimento parental com as crianças em casa leva

a melhores competências na leitura e na escrita (Epstein, 1991; Keith et al., 1988; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992; Van Voornis, 2000).

Por outro lado, o envolvimento parental na escola consiste nas actividades concretizadas pelos pais em contexto escolar focadas na criança e onde se pode destacar, a participação dos pais em reuniões escolares, observar os filhos na sala de aula, ou ver a sua performance numa actividade específica. O comportamento de envolvimento assente na escola também pode-se ligar a assuntos da escola ou voluntariado por parte dos pais para ajudar na preparação de viagens de estudo (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). Estas duas categorias são vantajosas no sentido que representam actividades comuns, mas que podem ser diferentes de família para família, dependendo dos diferentes estabelecimentos de ensino.

Lamb, Pleck, Charnov e Levine (1987), afirmam que os níveis de envolvimento parental podem ser:

a) De natureza directa, mencionando todas as formas de interacção directa com a criança, nas formas de cuidado em geral, brinquedo ou tempo livre com a criança;

b) De natureza indirecta, acessibilidade ou responsividade parental nas situações em que o pai está presente em casa e em actividades que não inclua a participação da criança ou circunstâncias relacionadas ao bem-estar da criança (saúde, escola e supervisão da criança no geral). A responsividade parental, referente ao apoio emocional à criança, é caracterizada por comportamentos que demonstram a aptidão dos pais em preocupar-se com o bem-estar da criança através de demonstrações de afecto, de participação em actividades e oferecimento de suporte emocional e instrumental.

Honig (2000) afirma que, actualmente, os pais vivem sob pressões de vária ordem: pouco tempo disponível; não aprenderam com as suas famílias de origem a capacidade de sentir empatia para com as necessidades das suas crianças; lutam para lidar com os seus próprios problemas enquanto adultos; não têm consciência da importância do afecto consistente nos primeiros tempos de vida da criança para promover um vínculo emocional precoce entre pais e filhos. As acções e atitudes socializadoras e de aprendizagem que a família deve tomar mencionam essencialmente a cuidados físicos, relações interpessoais, criação de vínculos, actividades lúdicas, inclusão escolar e social e actividades produtivas (Lane, 1999).

Assim, é claro que as modificações nas relações entre pais e filhos, devido às transformações que a família tem vindo a passar, levam-lhes a um crescente questionamento sobre o papel dos pais na educação dos filhos.

Hart (1990), afirma que se deve proporcionar as condições necessárias para a criação de condições de modo a que as figuras parentais consigam encontrar recursos de apoio que lhes possibilitem superar eventuais dificuldades no desempenho das suas funções educativas. As práticas educativas positivas que podem levar ao desenvolvimento de comportamento pró-sociais da criança são chamadas de práticas educativas positivas, onde podemos destacar a monitoria positiva e o comportamento moral (Gomide, 2003). A monitoria positiva consiste no conjunto de práticas parentais que envolvem atenção e conhecimento dos pais acerca do local onde o filho se encontra e das actividades que são desenvolvidas pelo mesmo (Dishian & McMahon, 1998; Stattin & Kerr, 2000; Gomide, 2001; Gomide, 2003).

A criança ao entrar na escola começa a ter uma maior capacidade de autonomia e, logo, maior convívio com outros adultos e crianças fora do contexto familiar, atenuando o tempo de interacção directa com os pais (Collins & Russel, 1991). Esta realidade não diminui a importância das relações parentais e das práticas educativas utilizadas pelos pais, mas estas práticas somente reflectem uma nova dimensão do mundo social real da criança.

O ambiente escolar vem expor as crianças a duas forças socializadoras muito importantes: a escola e as relações sociais com outros adultos e crianças (Collins & Russel, 1991; Kerns e colaboradores, 2001). As práticas educativas espelham esses novos domínios sociais e representam, sobretudo, a habilidade dos pais em supervisionar e monitorizar as experiências dos filhos na escola e compreender as suas vulnerabilidades a situações de stress ou conflito em algum aspecto social.

Daves, Marques e Silva (1993) afirmam que as relações entre a instituição e a família fortalecem a argumentação dos benefícios que esse envolvimento significa para as crianças (e.g. sucesso no desempenho escolar), para os professores que começam a receber mais apoio e reconhecimento social, e pelas famílias que têm conhecimento do processo educativo dos seus filhos. Todos estes benefícios tornam-se mais claros em famílias de classe média e alta, explicando o menor envolvimento por parte dos pais de classes baixas pelo distanciamento da cultura escolar.

Assim, a participação e envolvimento dos pais no processo de escolarização dos filhos antevêm as dinâmicas relacionais e funcionais que conduzem os pais a realizar diferentes comportamentos e atitudes que se concretizam em diversas situações (e.g. participação numa reunião escolar, ida à livraria, disponibilidade para apoiar os filhos na realização dos trabalhos escolares). O envolvimento parental na escolarização implica investimento pessoal por parte dos pais (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

O sistema de escolarização pode envolver diversos actores sociais em diferentes contextos e em vários papéis. Desta forma, é claro que os pais ao participarem e ao envolverem-se na escolarização dos seus filhos implica que estes interajam com outros (e.g. professores, auxiliares de educação, entre outros) a partir de certas características como, gostos e empatias sociais, mas também, que interajam de forma a mobilizarem-se como encarregados de educação, numa lógica individual. Os vários contextos onde normalmente decorrem as práticas de envolvimento, são na escola, em casa ou até mesmo na comunidade, que leva a concluir que algumas práticas levadas a cabo pelos pais podem ser visíveis para alguns actores sociais, através de uma comunicação que se realiza de um modo directo entre pais e professores mas, também de uma forma indirecta, mediada pelo aluno (Perrenoud, 2001). As actividades de pouca visibilidade tornam-se aquelas que praticadas em casa como, as conversas sobre a escola durante as refeições.

Segundo Perrenoud (2001), os pais tem de promover junto dos seus filhos o desejo de aprender, fazê-los compreender a relação entre o conhecimento e o sentido de trabalho escolar e desenvolver a sua própria capacidade de auto-avaliação. Todas estas competências que devem ser incutidas nas crianças, implicam a existência de interesse e empenhamento dos pais, que irão influenciar consequentemente os resultados escolares dos seus filhos (Eccles & Harold, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Montandon, 2001).

Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997) compreenderam que o envolvimento parental é influenciado pelo sentimento de desejabilidade e pelos pedidos feitos pela escola e pela criança. Assim, os pais têm tendência a responder de forma positiva aos pedidos dos filhos para os ajudarem nas dificuldades que têm na escola ou nos trabalhos escolares. O feedback que as crianças transmitem acerca da escola, dos acontecimentos de dia-a-dia tem também uma enorme influência na motivação dos pais acerca dos assuntos escolares.

O envolvimento parental, segundo várias investigações, tem um enorme impacto na escolaridade das crianças, na motivação escolar, nos resultados académicos das crianças. É, de igual forma, fulcral a importância das práticas familiares, especificamente as ligadas às de literacia e a sua influência no desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Mata, 2009).

O envolvimento parental ao influenciar a motivação escolar das crianças, está de certa forma ligada ao estatuto social dos pais e no tipo de envolvimento que estes desenvolvem e que vai ter consequências ao nível do sucesso académico através dos recursos motivacionais dos alunos. O estatuto social está ligado à experiência e ao conhecimento do sistema educativo que permite aos pais adaptarem a sua interacção com os filhos sobre as

aprendizagens desenvolvidas em casa. A experiência pessoal da escolaridade que os pais têm, pode influenciar as suas competências e valores, promovendo consequências ao nível do sucesso académico dos seus filhos (Eccles & Davis-Kean, 2005). As expectativas e valores dos pais face à escolaridade dos filhos não se repercutem do mesmo modo na escolaridade dos jovens pertencentes a famílias de estatutos sociais diferentes. O envolvimento parental na escolaridade parece ser mais relevante, nos jovens de estatuto social mais elevado (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Quanto à metodologia utilizada de ensino-aprendizagem, está subjacente ao processo em que é inegável a ajuda dos pais em casa. Os professores avaliam de um modo muito favorável este empenho por parte das famílias nas aprendizagens dos filhos, sendo mesmo capazes de identificar quais eram as famílias que se empenhavam e as que não se empenhavam, tendo em conta que qualquer que seja o estatuto social da família, na fase inicial do ensino obrigatório todos os pais são capazes de ajudar os filhos. Quanto à qualidade é possível observar que são as famílias com menos estatuto social e económico que interagem menos com os professores por sua própria iniciativa, e quando o faziam por norma era por razões funcionais e não académicas e tendem a delegar a responsabilidade pelo processo de escolarização dos filhos, nos professores e na escola.

No que respeita as famílias de estatuto social médio, estas demonstram uma maior actividade ao nível do reforço e da monitorização do trabalho escolar das crianças, através de estratégias como, jogos e utilização de materiais em casa. Já as famílias de classe média compreendem o envolvimento de uma forma diferente, ou seja, acham que o envolvimento parental consiste na acção suplementar ao trabalho realizado pelos professores, tornando-o como um processo partilhado.

O nível de escolaridade dos pais tem um grande impacto na sua participação e envolvimento na escolaridade dos filhos (Stevenson & Baker, 1987). Este nível de escolaridade indica a experiência e os conhecimentos que os pais possuem sobre o sistema escolar e sucesso escolar que influencia, assim, o percurso escolar da criança. Tal como vários estudos demonstram, a escolaridade dos pais pode estar intrinsecamente ligada à parentalidade e ao envolvimento (Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995; Kohl e tal., 2000; Hill et al., 2004). Assim, a escolaridade dos pais são um indicador mais certo do que em comparação com a carreira profissional ou com rendimentos financeiros que podem variar conforme o contexto e a situação. Por sua vez, os pais com maior escolaridade possuem mais conhecimentos e um maior desenvolvimento de competências cognitivas, competências de resolução de problemas e competências linguísticas, vantajosas nas práticas de envolvimento

parental na escolaridade dos filhos. Desta forma, a escolaridade surge ligada à auto-percepção de eficácia, especialmente no desenvolvimento de actividades de envolvimento parental, como é o caso das actividades de estimulação da aprendizagem.

2.2.1. Modelos Explicativos de Envolvimento Parental

Como foi dito anteriormente, o envolvimento parental pode variar conforme os contextos educativos que podem criar práticas educativas completamente distintas. Ao tentar definir este conceito deparei-me com diversos autores que o abordam por um lado, como um constructo unidimensional e por outro lado, autores que o abordam como um constructo multidimensional.

A literatura (Gronick, Benjet, Kurowski, e Apostoloris, 1997; Fan e Cheng, 2001; Sheldon, 2002) sugere que o envolvimento parental pode mesmo ser compreendido como o investimento de recursos por parte dos pais em diferentes domínios, desde os pessoais, sociais e culturais, desportivos aos escolares querendo isto dizer que o envolvimento parental é entendido na sua maior parte como um conceito multidimensional.

É importante abordar a dinâmica do envolvimento parental através da revisão dos seus modelos explicativos. Os contributos teóricos que os seguintes autores nos deram irão permitir destacar a importância das representações dos pais sobre o seu papel nas aprendizagens escolares dos filhos, quanto procuramos compreender as suas práticas educativas. Destaca-se os modelos de Epstein (1995), os modelos de Eccles & Harold (1993) e os modelos de Hoover-Dempsey & Sandler (1995;1997), uma vez que aborda as crenças motivacionais dos pais para o seu envolvimento e, nessa medida, esteve na base de muitos dos instrumentos de recolha de dados utilizados no presente trabalho.

2.2.1.1. O Modelo de Epstein (1995)

O modelo de Epstein (1995) apresenta o envolvimento parental através de uma abordagem sociológica das interacções, onde é possível observar uma sobreposição de esferas de influência (escola, família e comunidade). As interacções entre estas esferas traz ao de cima a necessidade de um processo de parceria entre pais, professores e agentes culturais de modo a ser possível contribuir com um suporte eficaz aos processos de aprendizagem e ao sucesso escolar das crianças.

A qualidade desta interacção e a área de sobreposição parcial entre estas diferentes esferas de influência, é originada a partir de dimensões representacionais e culturais existentes em cada contexto e do modo como cada actor define a sua função e o seu papel educativo. O modelo define uma estrutura externa onde encontramos as práticas que influenciam positiva, ou negativamente, a comunicação e a colaboração entre as diferentes esferas institucionais e uma estrutura interna que nos encaminha para estruturas interpessoais. Este modelo, compreende a troca de informações e a comunicação entre pais, crianças, professores e elementos da comunidade (Epstein, 1995).

Trata-se de um modelo dinâmico, na medida em que a maior ou menor área de intercepção difere em função das forças abrangidas em cada momento e em cada contexto pelos vários intervenientes. Este modelo tem a peculiaridade de tornar a criança no actor principal da relação escola-família, baseando-se na posição de que a aprendizagem, o desenvolvimento e o seu sucesso constituem a principal razão para a parceria escola-família.

O envolvimento Parental pode adoptar diferentes modalidades que, segundo Epstein (1995), representam seis tipos de envolvimento. O tipo 1 – Obrigações básicas da família que diz respeito aos comportamentos que remetem às obrigações básicas da família no bem-estar da criança nas áreas da saúde, segurança, supervisão, disciplina e desenvolvimento (e.g. apoio à família na criação de um ambiente propício à aprendizagem e a comportamentos adequados ao processo de escolarização). O tipo 2 – Obrigações básicas da escola que consiste nas obrigações da escola na comunicação com as famílias dos alunos referente ao progresso escolar do aluno, programas curriculares e projectos educativos. O tipo 3 – Envolvimento em actividades na escola que demonstra as práticas de voluntariado das famílias na escola ou na sala de aula e a participação em actividades ou eventos realizados no espaço escolar. O tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa demonstrando, assim o empenho dos pais em situações de aprendizagem, em casa, actividades de enriquecimento cultural e monitorização e incentivo ao trabalho escolar. O tipo 5 - Envolvimento na tomada de decisão e gestão de escola passa pela participação das famílias e dos seus representantes nos órgãos e grupos de gestão da escola bem como em processos de liderança e consultadoria e ainda, em práticas conducentes à colaboração da escola com os parceiros da comunidade. O tipo 6 - colaboração e intercâmbio com as organizações da comunidade, na partilha de responsabilidades de educação do jovem e de mobilização de recursos e serviços disponíveis na comunidade, como serviços de saúde, de lazer e outros programas culturais.

2.2.1.2 O Modelo de Eccles & Harold (1993)

Segundo este modelo, as causas de algumas falhas no envolvimento parental são na maioria das vezes a falta de instrução dos pais relacionada a sentimentos de incompetência, as características e experiências dos pais (e.g. falta de tempo e energia, factores económicos), percepção negativa do papel parental e ainda experiências negativas na interacção com a escola (práticas e atitudes quer da escola quer dos professores).

De forma a criar uma melhor compreensão destas dificuldades, Eccles e Harold (1993) conceberam um modelo constituído por várias variáveis que quando relacionadas, têm influência no envolvimento parental e consequências quanto ao desempenho escolar dos alunos. Assim, podemos considerar que existem variáveis exógenas, as crenças e atitudes dos pais e professores e as práticas educativas dos pais e professores.

As variáveis exógenas consideram as características dos pais (e.g. nível de instrução, recursos económicos, género, idade, personalidade e temperamento), da comunidade envolvente (coesão e suporte social, normas e estruturas), da própria criança (género, idade, personalidade e temperamento), da escola (clima, recursos, suporte ao envolvimento dos pais) e dos professores (experiência profissional).

Quanto às práticas parentais, esta variável demonstra o sistema de apoio e ajuda nos trabalhos de casa, a monitorização de trabalhos, o apoio em actividades escolares e a participação na administração da escola. As práticas dos professores, por sua vez, consistem, essencialmente, a solicitações e pedidos de ajuda aos pais, comunicação de informação bem como estimular a participação e o envolvimento dos pais nas decisões e actividades da escola. Green, *et al.*, (2007), examinaram igualmente os diferentes níveis e tipos de envolvimento parental ao longo dos vários ciclos de ensino. Segundo os resultados, o envolvimento parental revela-se decrescente à medida que as crianças avançam no tempo, tanto ao nível da transição de ano escolar como pelas diferenças nas estruturas escolares. Há vários aspectos que apoiam o decréscimo do envolvimento parental à medida que a criança passa da 1ª para a 2ª infância e depois para a adolescência, tais como, o aumento da necessidade da criança por autonomia e a maior número de relacionamentos com o grupo de pares. No entanto, as práticas de envolvimento parental apropriadas, têm demonstrado efeitos positivos ao nível da realização académica das crianças, incluindo ao nível do ensino secundário. Apesar desta influência positiva, o estudo documenta alterações relacionadas com a idade dos filhos aquando do envolvimento parental e com o nível de motivação dos pais para o envolvimento.

A literatura demonstra que as famílias mais desfavorecidas e os pais com menor escolaridade encontram-se mais afastados da escola (Davies, *et al.*, 1989). Davies, *et al.* (1989), apuraram que estes pais têm mais dificuldade em estarem envolvidos na escola, uma vez que têm menos confiança nas suas capacidades, demonstrando mais atitudes de passividade e atenção, e menos preocupação com questões de sobrevivência. Para além disso, a menor comunicação escola-família nestas famílias pode dever-se também a uma menor confiança para iniciar os contactos com a escola, ficando muito dependentes da própria iniciativa da escola para a comunicação de aspectos importantes relativos aos filhos e à própria escola. A escola para estes pais é também um espaço estranho e pouco convidativo, onde a sua presença é requerida apenas em situações problemáticas e onde a comunicação escola-família é feita num registo negativo.

As características dos pais e das crianças estão ligadas ao envolvimento cognitivo. Grolnick, *et al.*, (1997), mencionam que os pais tendem a ver os seus filhos como crianças difíceis e se estes se auto-percepcionam-se como pouco eficazes, as actividades que promovam a destreza cognitiva pode levar os pais a desistir deste tipo de interações mas, quando percepcionam-se como eficazes neste domínio, sentem as actividades como estimulantes e envolvem-se mais.

Assim, esta diminuição do envolvimento poderá também estar associado à percepção de auto-eficácia dos pais, ou seja, estas podem-se sentir menos capazes para ajudar os filhos, uma vez que o conteúdo das aprendizagens curriculares se vai tornando cada vez mais específico e complexo. A pesquisa tem também demonstrado, que os pais acreditam que têm maior influência nos filhos quando estes estão ao nível da escola primária do que a nível do secundário (Eccles & Harold, 1994).

É possível relacionar as aptidões e os conhecimentos dos pais aos níveis de auto-eficácia para o envolvimento, ou seja, indivíduos com o mesmo nível de aptidões e conhecimentos podem demonstrar certas variações nas suas crenças de auto-eficácia. O trabalho de Brandura (1997, cit por Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007), demonstra que as aptidões e conhecimentos no modelo indica que os pais são motivados a participar em actividades de desenvolvimento se acreditarem que possuem aptidões e conhecimentos que podem ajudar em domínios específicos da actividade de envolvimento parental. Por exemplo, um pai que sente maior conhecimento em matemática do que em estudos sociais pode estar mais disposto a assistir ao trabalho de casa de matemática (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey, & Sandler, 1995).

2.2.1.3 Modelo de Hoover-Dempsey & Sandler (1995; 1997)

Estes autores (1995/1997) sugerem um modelo que tem como objectivo desenvolver uma maior compreensão da razão pelo qual o envolvimento dos pais tem influência nos resultados escolares dos filhos.

Desta forma, este modelo apresentava inicialmente cinco níveis sequenciais. O primeiro nível é composto por quatro variáveis psicológicas que são: a construção do papel parental, a percepção de auto-eficácia para ajudar os filhos a obterem sucesso na escola, a percepção dos pais de solicitações da escola e ainda a percepção dos pais das solicitações dos filhos. Desta forma, estas variáveis psicológicas vêm contribuir para a tomada de decisão dos pais, em envolver-se na educação dos filhos.

O segundo nível refere-se a factores contextuais (tempo, energia despendida, percepção das solicitações quer dos filhos quer dos professores e da escola) que irão influenciar a maneira como os pais irão envolver-se na educação dos filhos. Assim, ao tomar esta decisão de se envolverem na educação, vão ter que passar por inúmeros factores contextuais que irão influenciar a forma como os pais se envolvem.

Já no terceiro nível é possível encontrarmos mecanismos de envolvimento dos pais (modelação, reforço e instrução) que influenciam não só o desempenho escolar, mas também os resultados escolares dos filhos.

No quarto nível, os mecanismos de envolvimento dos pais são mediados por determinadas variáveis (e.g. uso de estratégias por parte dos pais, influencia das acções de envolvimento dos pais e as expectativas da escola).

Por fim, o quinto e último nível diz respeito aos resultados que se obtiveram de alunos em que os pais estiveram envolvidos no processo educativo dos filhos. Deste modo, falamos dos resultados escolares, das competências adquiridas e desenvolvidas, dos conhecimentos e da percepção de auto-eficácia dos alunos para o sucesso escola.

Ao rever este modelo, os autores efectuaram uma reformulação de modo a reorganizar os constructos e a representa-los no primeiro nível do modelo (Walker e tal., 2005).

Walker et al., (2005) afirma que o constructo principal a influenciar o envolvimento dos pais na educação dos filhos é a construção do seu papel parental, ou seja, as convicções dos pais quanto ao seu papel como agentes educativos. Estes autores vieram demonstrar que a construção do papel parental está intrinsecamente ligado às convicções dos pais no que diz respeito ao papel parental, às percepções e às expectativas dos pais sobre grupos significativos

(e.g. professores, família e outros) e, previsivelmente, às atitudes e decisões dos pais face a essas convicções e expectativas.

Hoover-Dempsey (1997) afirma que as crenças e as expectativas têm uma função essencial no tipo de envolvimento dos pais. Os estudos de Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler (2007) e Hoover-Dempsey, Walker Sandler (2005), desenvolvidos com alunos do 1º ao 3º ciclo, têm fornecido suporte empírico sobre o poder da construção do papel para a influência e desenvolvimento do envolvimento parental. Assim, pais que mantêm uma construção activa do papel estão mais envolvidos na educação dos seus filhos, relativamente aos pais que mantêm crenças menos activas.

Quanto à percepção de auto-eficácia na relação com a educação dos filhos, o modelo presente demonstra que os pais tomam decisões de envolvimento assentes, nas suas expectativas sobre os possíveis resultados a atingir e desenvolvem as suas estratégias de envolvimento, baseadas na apreciação das suas capacidades para cada situação. Se um pai crê que o seu empenho com a execução do trabalho de casa dos filhos originará efeitos positivos no desempenho escolar dos mesmos, é então provável que se envolva. Se acreditar que o seu envolvimento em situações pai/professor não irá determinar qualquer diferença na criança é então provável que as evite. Hoover-Dempsey e Sandler (1997) indicam que os pais com altos sentimentos de auto-eficácia têm tendência a perceberem-se como capazes neste domínio e a acreditarem que o seu envolvimento terá um contributo positivo para a educação dos filhos, assim sendo é provável que insistam face aos desafios. Já os pais que apresentam baixos níveis de auto-eficácia evitam o envolvimento com receio de se depararem com as suas incapacidades e pela crença que o seu envolvimento não trará qualquer benefício para as aprendizagens dos seus filhos.

Quanto às solicitações gerais para o envolvimento dos pais na escola, vários estudos (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005), sugerem que são vários os atributos que conduzem os pais a achar que o seu envolvimento é bem-vindo, que é útil no suporte à aprendizagem e ao sucesso do aluno, influenciado directamente a decisão dos pais para se envolverem. A forma como esse envolvimento se dá está normalmente associada às solicitações específicas do professor e aos factores contextuais, como por exemplo, a disponibilidade de tempo e de energia dos pais.

Para além disto, a construção do papel parental pode assumir duas formas: uma construção activa e passiva (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Reed & Hoover-Dempsey, 2000). A construção activa diz respeito às convicções dos pais em relação às suas responsabilidades pelo desempenho e resultados escolares dos seus filhos, tendo que seguir

um papel activo na ajuda das aprendizagens escolares dos filhos e, desse modo, na escolaridade destes. Esta construção activa pode adoptar duas linhas de orientação: uma orientação focada nos pais e outra focada na relação pais-escola. A orientação focada nos pais demonstra que estes se vêem como os principais responsáveis pela educação dos seus filhos. Por outro lado, a orientação focada na relação pais-escola compreende que tanto os pais e a escola partilham a responsabilidade pela educação das crianças.

Já a construção passiva do papel parental demonstra que as convicções dos pais demonstram que a escola é a única responsável pelos resultados escolares dos seus filhos e que só devem intervir junto das aprendizagens dos seus filhos quando a escola assim o solicita. Assim, os pais estão incumbir à escola toda a responsabilidade pelos sucessos, ou insucessos, escolares dos seus filhos e demonstrando uma total confiança nas decisões tomadas pela escola.

Os autores Hoover-Dempsey, Walker e Sandler (2005) asseguram que os pais desenvolvem crenças sobre o seu papel no que diz respeito ao seu sentimento de pertença a contextos sociais relevantes (e.g. família, escola, cultura) e das suas ideias sobre o desenvolvimento da criança e da sua educação. É saliente mencionar que para estes autores o papel dos pais e o que pensam sobre a sua responsabilidade e deveres assim como as próprias expectativas sociais, que irão influenciar o seu comportamento nas várias situações. No que diz respeito à percepção dos pais das solicitações gerais dos filhos, estas são identificadas como motivadores importantes para a tomada de decisão de envolvimento por parte dos pais, uma vez que as solicitações específicas da criança para a necessidade de ajuda, vão moldar a forma como os pais se vão envolver. Por exemplo, os pais envolvem-se mais em actividade de casa quando as crianças solicitam a sua ajudar.

Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler (2007) realizaram um estudo com o objectivo de analisar se as diferentes variáveis psicológicas que coordenam o modelo proposto por Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) que predizem as práticas de envolvimento parental em casa e na escola. Os resultados deste estudo mostram que os três grandes constructos do modelo – crenças motivacionais, percepção das solicitações dos outros e variáveis contextuais – estão relacionados com os dois tipos de envolvimento. Os autores verificam que as práticas de envolvimento parental em casa se relacionam com as suas crenças de auto-eficácia, com as solicitações específicas dos filhos e com a percepção de tempo e energia para o envolvimento. No que se refere às práticas de envolvimento na escola os resultados mostram que estas estão relacionadas com as mesmas variáveis e ainda com as percepções dos pais sobre as solicitações dos professores. Quando considerada a idade da

criança, verificou-se que esta influencia o envolvimento parental. Como esperado pelos autores, o envolvimento decresce à medida que a idade da criança aumenta. Foi ainda possível verificar que o envolvimento em casa é superior ao envolvimento na escola em todos os anos de escolaridade. Quando comparados os dois ciclos de escolaridade que incluem os alunos do 1º ao 4º ano, e os alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, os autores verificam a existência de diferença nas variáveis que motivam o envolvimento dos pais quer na escola quer em casa. Para os pais de alunos a frequentar o 1º ciclo, os autores observam que o envolvimento em casa relaciona-se mais fortemente com a percepção dos pais sobre as solicitações dos filhos e em menor intensidade com as concepções de responsabilidade na escolaridade, as crenças de auto-eficácia para ajudar o filho e percepção de tempo e energia para o envolvimento. Os mesmos resultados foram encontrados para o envolvimento em casa de pais de alunos a frequentar os 5º e 6º ano de escolaridade, contudo, as concepções de responsabilidade não surgem como influenciando este tipo de envolvimento (Green, *et al.*, 2007).

Desta forma, é importante referir que dado a estas mutações, é provável que a função da família seja dada a algumas variações. Assim, algumas funções que anteriormente eram da inteira responsabilidade da família, hoje a escola esta incumbida de a desempenhar. Assim, a família actual apresenta um outro nível que nem sempre foi visível perante a sociedade, a partilha de tarefas e de responsabilidades entre o casal (Miranda, 2002).

2.2.2. Factores que influenciam o Envolvimento Parental

2.2.2.1. Crenças e Expectativas dos Pais

A percepção de auto-eficácia no envolvimento parental esta intrinsecamente ligado à importância da confiança que os pais têm no desempenho das suas funções na escolaridade, influenciando o tipo de envolvimento que utilizam. Assim, podemos considerar relevante a confiança que os pais têm na sua capacidade de poder ajudar os seus filhos nos trabalhos escolares ao longo da sua escolaridade e na capacidade de o seu comportamento ser um factor de influência no percurso escolar dos seus filhos.

Alguns estudos sugerem que as crenças e expectativas dos pais podem ter um importante papel na performance escolar das crianças (Murphey, 1992; Sigel, 1985). Mais especificamente, crenças positivas acerca das capacidades cognitivas (e.g., Crandall, Dewey,

Katkavsky & Preston, 1964; Stevenson, Parker, Wilkinson, Hegion, & Fish, 1976) ou académicas (e.g., Entwisle & Hayduk, 1988; Galper et al., 1997) das crianças têm sido associados com o desenvolvimento das capacidades de leitura.

É possível que o impacto das crenças dos pais seja indirecta. Aunola e tal., (2002) mostra que as crenças dos pais acerca das competências gerais académicas das crianças prevêm o comportamento direccionado para a tarefa, que desta forma, prevê também o desenvolvimento da competência de leitura. Esta afirmação levanta a possibilidade de que apesar, de não ser directamente importante para a aprendizagem, as crenças dos pais podem influenciar o comportamento direccionado para a tarefa das crianças, que pode estar ligado a melhor resultados académicos.

As crenças dos pais que podem influenciar a educação dos seus filhos, a percepção do seu papel no desenvolvimento da criança, as crenças dos pais em que a escola deseja a sua ajuda e o sentimento de conforto com a escola têm sido sugeridas com factores importantes de envolvimento parental (Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997).

Bandura (1986, 1995) afirma que a percepção de auto-eficácia é originada da experiência pessoal em quatro dimensões: (a) as experiências pessoais na concretização de objectivos num determinado domínio; (b) as experiências que observamos os outros a ter sucesso numa determinada área; (c) a persuasão verbal, utilizando a estratégia de estimulação, de pessoas que são importantes, da capacidade de desempenhos bem sucedidos; (d) a estimulação de estados físicos e afectivos que as pessoas realizam como informação sobre a importância dos objectivos e da sua capacidade para os concretizar.

Quanto mais os pais se sentem confiantes nas suas capacidades intelectuais e motivados para a realização de determinadas tarefas, maior é o envolvimento nas actividades escolares dos seus filhos, especificamente nas áreas de literacia e de matemática (Eccles e Harold, 1996). Estes autores demonstram, também, que os pais sentem mais necessidade de se envolverem nos dois primeiros ciclos de escolaridade dos seus filhos. Sheldon (2002) nos estudos que realizou compreendeu o efeito das crenças dos pais relativas às concepções de responsabilidade e à percepção de auto-eficácia no envolvimento parental em casa e na escola. Para os dois tipos de envolvimento, quanto mais os pais acreditam que se podem envolver, mais se envolvem na escolaridade dos filhos. O autor constata uma alta correlação entre a percepção de auto-eficácia e a construção do papel parental, questionando a sua utilização conjunta e sugerindo a realização de análises separadas.

Para uma melhor compreensão do modo como os pais entendem a sua função na escolaridade dos seus filhos, é fulcral analisar as crenças dos pais sobre o desenvolvimento e

educação. As crenças dos pais sobre o desenvolvimento de valores de conformidade, as ideias dos pais sobre os mecanismos utilizados no desenvolvimento das competências pessoais, sociais e cognitivas vai decerto influenciar o comportamento dos pais reflectindo-se, posteriormente no comportamento dos filhos.

Hoover-Dempsey e Sandler (1997) seleccionaram um conjunto de crenças que torna possível compreender a construção do papel dos pais e a decisão destes se envolverem na escolaridade dos filhos:

1. As crenças dos pais sobre o desenvolvimento e educação dos filhos sobre as suas necessidades;
2. As crenças sobre os objectivos específicos e os resultados expectáveis, no processo educativo e de escolarização dos filhos;
3. As crenças dos pais sobre a eficácia das suas práticas educativas na promoção dos objectivos a que se propuseram.

2.2.2.2. Conceção de Responsabilidade

A pouca clarificação da responsabilidade e papéis dos pais, que a relação entre estas duas instituições – escola e família – acontece na maioria das vezes sobre tensão e contradições. Apesar de já ser claro uma maior participação dos pais na escolaridade dos filhos e na partilha de responsabilidades com a escola mas, apesar disso, ainda é possível observar alguns conflitos inerentes e falta de complementaridade entre estas duas instituições.

A partilha de responsabilidades é a melhor estratégia para reduzir a distancia evidente entre a escola e a família, visto que apenas desta forma será possível alterar o sentido e a natureza da comunicação na relação escola-família e serem consideradas as famílias como bons recursos educativos, bem como, trabalhar no sentido de (re)instaurar um clima adequado e facilitador do desenvolvimento do aluno, mas também, promotor de maior eficácia de pais e professores.

Estes sentimentos que os pais desenvolvem em relação com a escola estão ligados à criação de responsabilidade, enquanto dimensão sócio-afectiva que diz respeito às experiências e vivências dos pais na sua escolaridade e actuais em relação à escolaridade dos filhos.

Os pais constroem o seu papel através de crenças sobre o seu desempenho na escolaridade dos filhos e as responsabilidades que estes crêem devem ser incutidas na escolaridade (Hoover-Dempsey e Sandler, 1995; 1997). É originada, também da experiência

pessoal da sua própria escolaridade e da interacção com pessoas e grupos sociais que foram significativamente importantes para a pessoa. Aquilo que os adultos sentem sobre a sua experiencia pessoal na escolaridade influencia a avaliação que estes fazem da escolaridade dos filhos, da integração do bem-estar na escola.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995) sugerem que os pais são mais capazes de se envolverem na educação dos filhos, se estes percepcionarem que a sua participação faz parte do role de responsabilidades como pai/mãe. Conforme o papel que os pais vão construindo, e isso vá incluir nesse papel o envolvimento na educação do filho, varia de pais para pais (Hoover-Dempsey & Jones, 1997; Reed, Jones, Walker, & Hoover-Dempsey, 2000). Alguns pais acham que é da sua responsabilidade gerir a rotina diária da educação dos seus filhos. Outros pensam que a escola e os professores são completamente responsáveis pela escolarização das crianças. Outros ainda podem construir o seu papel responsável de forma partilhada com a escola.

As crenças e ideias que os pais desenvolvem acerca da sua responsabilidade na escolarização dos filhos influenciam as tomadas de decisão diárias destes (Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997).

Um estudo de Hoover-Dempsey, Sandler e O'Conner (2004) foi realizado a partir de entrevistas a pais de alunos do 1ºciclo de escolaridade. O estudo abordou essencialmente as crenças, ideias e comportamentos relativos à responsabilidade e actividades dos pais no seu envolvimento na escolaridade dos filhos. O estudo foi replicado com entrevistas a 74 pais de alunos de 2ºciclo de escolaridade, tendo-se destacado três dimensões de envolvimento parental. A primeira dimensão diz respeito a uma construção do papel dos pais *centrada nos pais* e demonstra os comportamentos e as crenças de que a principal responsabilidade pelo quotidiano escolar da criança é sua. Na segunda dimensão, observamos a construção do papel dos pais *centrado na escola* e reflecte os comportamentos e as crenças dos pais sobre o seu papel da escola enquanto principal responsável pelo quotidiano escolar da criança. A terceira dimensão centra-se na parceria e reflecte os comportamentos e crenças sobre uma responsabilidade partilhada pela escolaridade da criança. Os resultados demonstraram uma nova conceptualização das categorias de responsabilidade centrada nos pais e na parceria, numa única dimensão de responsabilidade activa dos pais na educação e escolarização dos filhos, por outro lado a uma dimensão passiva que aparece em diversos estudos como delegação de responsabilidade na escola. Assim valores mais elevados nesta escala, indicam crenças mais activas sobre o papel dos pais na escolaridade dos filhos e valores mais baixos,

crenças mais passivas em relação a este papel (Walker, Wikins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005).

2.2.2.3. Literacia Familiar

Segundo Benavente *et al.* (1996), a literacia consiste na aptidão de compreender a informação escrita no dia-a-dia, ou seja, obter capacidades de leitura, escrita e cálculo, através de diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal). O desenvolvimento da literacia implica, à partida, dois pressupostos básicos: o domínio de uma língua; e, conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia.

Martins (1996), ao referir aspectos da compreensão dos objectivos da linguagem escrita, diz que: Aprender a ler significa também aprender o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita e esse sentido só pode adquirir-se através da participação nessas mesmas práticas.

É possível observar que a literacia tem como objectivo enfatizar a relação entre a leitura e a escrita, tendo em conta que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento (Teale e Sulzby, 1989). A aprendizagem da linguagem escrita era tratada como se fosse um processo exclusivamente escolar, visto que apenas os professores poderiam saber como ensinar e controlar o desenvolvimento da leitura e da escrita (Teale e Sulzby, 1989). Os pais e todos os restantes elementos exteriores eram praticamente excluídos pois não tinham preparação suficiente para o desenvolvimento destas duas dimensões. Porém, actualmente, a influência da vertente social na aprendizagem da leitura e da escrita tem vindo a ser bastante valorizada. Há assim uma nova visão e um novo posicionamento sobre o papel dos pais e da própria criança e sobre o seu contributo para o processo de aprendizagem.

Nos dias de hoje é possível observarmos um novo posicionamento face ao que poderá ser o papel dos pais e de toda a família no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Passaram a ser considerados como elementos importantes, cuja participação deve ser mobilizada. Só tendo os pais e a família como parceiros a aprendizagem da linguagem escrita poderá ser mais natural e significativa.

E, assim, surge o conceito de Literacia Familiar, através de todas estas práticas de literacia que são realizadas junto do meio familiar da criança e que podem proporcionar desenvolvimento ao nível da leitura e da escrita. A melhor forma de esclarecermos qual o significado do conceito de Literacia Familiar é através de sete princípios criados pela

Comissão para a Literacia Familiar, a International Reading Association (Morrow, Paratore e Tracey, 1994), sendo eles:

- 1) A Literacia Familiar abrange a forma como os pais, as crianças e os membros da família utilizam a literacia em casa e na comunidade.
- 2) A Literacia Familiar surge naturalmente durante as rotinas de dia-a-dia e ajuda os adultos e crianças a “fazerem coisas”.
- 3) A Literacia Familiar nas suas práticas envolve a utilização de desenhos ou escrita para a partilha de ideias; produzir recados ou cartas para comunicar; fazer listas; ler e seguir instruções, ou partilhar histórias, conversando, lendo ou escrevendo.
- 4) As situações de Literacia Familiar podem ser iniciadas propositadamente por um dos pais ou podem ocorrer espontaneamente enquanto os pais e as crianças desenvolvem as actividades diárias.
- 5) As actividades de Literacia Familiar podem demonstrar a herança étnica, racial ou cultural das famílias envolvidas.
- 6) As actividades de Literacia Familiar podem ser iniciadas por entidades externas. Estas actividades têm frequentemente o objectivo de apoiar a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos de literacia escolar por pais, crianças e famílias.
- 7) As actividades de Literacia Familiar iniciadas por entidades externas podem incluir leitura de histórias, realizar tarefas de casa ou escrever composições ou relatórios.

É assim que a compreensão dos objectivos da leitura depende das oportunidades de interacção com a linguagem escrita e a propósito da linguagem escrita que as crianças tiveram antes da sua entrada para a escola primária, quer em meio familiar, em jardins-de-infância ou noutros contextos educativos, e das formas mais ou menos agradáveis com que esse contacto com práticas de utilização da linguagem escrita ocorreu. As actividades de literacia familiar podem ser consideradas veículos de desenvolvimento que permitem compreensões partilhadas de objectivos e modos de agir (McNaughton, 2001)

Os contactos informais em casa e na comunidade tem vindo a revelar uma enorme importância na aquisição das capacidades de literacia. Assim, o contexto familiar influencia a apreensão das funções da linguagem escrita (Goodman, 1996a). Gonçalves e Mata (2001) realizaram um estudo com crianças de 5/6 anos, onde foi possível observar que existe uma correlação negativa entre práticas familiares de ensino de letras e o conhecimento da

funcionalidade da linguagem escrita por parte das crianças. Por outro lado, foi também identificada uma correlação positiva entre a funcionalidade da linguagem escrita e o desenvolvimento de práticas partilhadas mais funcionais (e.g. escrita e leitura de cartas).

As potencialidades da aprendizagem em ambiente familiar têm sido maioritariamente consideradas para aprendizagens informais ou extracurriculares, a valorização tem sido mais tardia mas, em perspectiva de vários autores, fulcral para o bom desenvolvimento das capacidades ao nível da leitura e da escrita.

Segundo Taylor (1986), o ambiente de aprendizagem da literacia deve ser rico em informação contemplando três factores fulcrais: várias oportunidades de interagir com a linguagem escrita (e.g. vários suportes, escrita contextualizada, materiais motivantes, entre outros); contextos diversos de interacção com a escrita para que as experiências da criança sejam diversas; dar significado à escrita para que a criança seja capaz de compreender a relação de como se utiliza e em que contexto (Taylor, 1986).

Assim, a literacia também pode ser considerada com um processo social, visto que é mediado por todos aqueles com que a criança convive e interage, em momentos e actividades de literacia (Benfadhel, 1998; Mason, Peterman e Kerr, 1995; Rowe, 1994).

Os pais e os ambientes de literacia que eles criam nas suas casas desenvolvem um papel importante no desenvolvimento das capacidades de leitura e linguagem das crianças. Autores suportam esta afirmação, focando-se no tempo despendido pelos pais a lerem para os seus filhos. Vários estudos têm sugerido que melhores resultados de leitura estão associados a factores ambientais, tais como a leitura partilhada de um livro (e.g., Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995) e as crenças e expectativas dos pais no processo de leitura do filho e na capacidade académica (e.g., Entwisle & Hayduk, 1988; Galper, Wigfield, & Seefeldt, 1997), e comportamentos centrados nas tarefas da criança (e.g., Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen, & Puttonen, 2002; Hagtvet, 2000).

Hannon (1995, 1996) na sua procura sobre a melhor forma de envolver os pais e de mobilizar a sua participação, criou um modelo teórico que denominou de ORIM. Neste modelo é possível encontrar a importância do papel dos pais na apreensão da linguagem escrita. O autor indicou quatro experiências que os pais podem proporcionar aos seus filhos durante este processo de apreensão, sendo estes: *Oportunidades* para aprender, *Reconhecimento* das aquisições da criança, *Interacção* em actividades de literacia e *Modelos* de literacia (**ORIM**). Para este autor, alguns dos pais proporcionam situações dentro destes aspectos de uma forma mais consciente e voluntária do que outros. Proporcionam *Oportunidades* quando por exemplo, as levam a contactar e os ajudam a interpretar os escritos

do meio; ou quando lhes lêem por exemplo histórias, revistas ou notícias dos jornais; ou quando os levam à biblioteca ou mesmo ao possuírem materiais escritos diversificados em casa. Os pais podem proporcionar um estímulo importante no *Reconhecimento* e valorização dos avanços que as crianças vão fazendo. Outro aspecto importante é a necessidade de *Interacção* entre pais e filhos em torno da linguagem escrita em situações do dia-a-dia. Nestas situações orientam, explicam, apoiam e fazem a mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita. Por último, os pais podem ser importantes *Modelos* de como e quando utilizar a linguagem. Uma das formas de analisar estas oportunidades de interacção com o escrito prende-se com a existência de suportes/materiais de leitura e escrita em ambiente familiar. Hannon (1995, 1996) acredita que qualquer um destes quatro papéis pode ser desenvolvido nos três principais eixos da Literacia: Leitura, escrita e linguagem oral.

Os padrões de Literacia Familiar estão constantemente a evoluir para acomodar as experiências de dia-a-dia de ambos os pais e os filhos. Numa análise mais profunda, torna-se cada vez mais evidente que o modo mais significativo de transmitir estilos de alfabetização e valores ocorre indirectamente, nas mesmas margens de consciência (Leichter, 1974) pelo uso continuamente difuso da linguagem escrito na vida extrovertida da família. A directa transmissão de estilos de literacia e valores através de específicos encontros de aprendizagem ocorre menos frequentemente, e essas ocasiões didácticas são convulsivas. Ocorrendo usualmente em resposta de uma situação relatada pela escola. A conservação de estilos de literacia familiar e de valores ocorre quase automaticamente, apenas quando os pais têm a intenção de mudança, tornando-se desta forma num esforço consciente envolvido.

Em cada uma das famílias, a literacia facilita a realização de várias tarefas essenciais e o seu factor crítico na continuação dos presentes estilos de vida.

Anderson e Stokes (1984) procuraram proceder à caracterização de práticas de leitura e escrita em ambientes familiares. Desta forma, estes autores avançam com uma classificação em nove categorias: vida diária - actividades necessárias na organização do dia-a-dia das famílias (e.g., listas de compras, pagamentos de contas, entre outros); Entretenimento – actividades para o ocupar o tempo de forma agradável, construtiva e interessante (livros, jogos, entre outros); Actividades de Tipo Escolar - com materiais vindos da escola ou com livros adquiridos pelos pais; Religião – Leitura de materiais religiosos; Informação Geral contemplava uma variedade de tipos de informação escrita; Técnica e perícia no domínio da Literacia - o ler e escrever eram o único objectivo da actividade realizada; Comunicação interpessoal – formas de comunicação com os outros; Leitura de histórias - actividades onde alguém lê para uma criança na família.

No actual estudo, vamos dar mais importância às dimensões da rotina, entretenimento e treino.

Na caracterização das práticas de literacia familiar, os autores também tentaram encontrar uma forma de organizar as praticas segundo alguma tipologia (Baker, Serpell e Sonnenschein, 1995; Hannon e James, 1990; Purcell-Gates, L’Allier & Smith, 1995).

Na caracterização das práticas de literacia familiar, os autores também tentaram encontrar uma forma de organizar as práticas segundo alguma tipologia (Baker, Serpell e Sonnenschein, 1995; Hannon e James, 1990; Purcell-Gates, L’Allier & Smith, 1995). Foi possível observar que nos vários trabalhos, os pais utilizam maioritariamente as praticas mais lúdicas (e.g. leitura de histórias), as práticas ligadas às rotinas diárias (e.g. ler receitas) e outras mais ligadas ao ensino e aprendizagem (e.g. ensinar nome de letras). O trabalho de Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) apresenta como as famílias com níveis socioculturais diferentes, integram de modo distinto os vários tipos de práticas de literacia desenvolvidas nas suas interacções com os filhos - Entretenimento, Treino e associadas a Rotinas Diárias. Assim as crianças de meio sociocultural médio, utilizavam mais a literacia como fonte de Entretenimento e com maior frequência estavam envolvidas em situações de leitura de histórias. Nas famílias de estatuto sociocultural mais baixo foram referidas mais frequentemente actividades com o objectivo de aprendizagem da literacia. Parece assim que estes pais tinham necessidade de desenvolverem oportunidades mais estruturadas, que envolvessem instrução e práticas directas. Em contrapartida os pais de meio sociocultural médio, adoptavam uma abordagem mais lúdica para o seu envolvimento com os filhos em literacia.

Nos trabalhos realizados em Portugal, os estudos por tipo de práticas não tem sido muito desenvolvida. Mata (2002, 2006), segundo o trabalho de Teale e Sulzby (1986), na sua caracterização das práticas de literacia familiar e diferenciou-as segundo os sujeitos envolvidos. Assim, foram consideradas práticas de leitura e escrita em interacção, desenvolvidas pelos pais e observadas pelas crianças e desenvolvidas pelas crianças sozinhas.

III. PROBLEMÁTICAS E HIPÓTESES

O objectivo central deste estudo tem por base verificar de que forma a concepção de responsabilidade dos pais sobre o seu papel na escolaridade dos filhos (mais activa ou menos activa), a sua percepção de auto-eficácia, as práticas de envolvimento parental e as práticas de literacia familiar e o ano de escolaridade (desempenho escolar) dos seus filhos (1º e 2º anos) se relacionam entre si.

Trata-se de um estudo diferencial, na medida em que pretendemos averiguar as diferenças entre as diversas variáveis em estudo.

A literatura demonstra que o envolvimento parental tem impacto no desenvolvimento da escolarização das crianças. Para que haja este envolvimento e para que este seja eficaz no seu objectivo, o sucesso escolar, existem factores que podem influenciar o envolvimento. Estes factores podem tornar o envolvimento parental eficaz ou não nas suas práticas.

Vários autores afirmam que as concepções dos pais sobre o seu papel na escolaridade dos filhos, podem ser um factor crucial para a existência de envolvimento parental (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005). Assim, o facto de os pais assumirem qualquer tipo de responsabilidades na escolaridade dos filhos, espelha-se no tipo de envolvimento e nas actividades efectivas que os pais realizam com a escola e com os seus filhos.

Bandura (1977) sugere que a percepção auto-eficácia é um importante factor que irá determinar o comportamento dos pais face à escolaridade dos filhos. Alias, no que diz respeito ao envolvimento parental, este factor consiste nas crenças que os pais criam acerca das competências e dos conhecimentos necessários para ajudar os seus filhos e que estes são capazes de ensinar e auxiliar as suas crianças (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Durkin (1966), Barrat-Pugh (2000), Heath (1982), Teale e Sulzby (1987) e Villas-Boas (2001), entre outros, vêm sublinhar o efeito positivo do envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. Tendo em conta esta afirmação, considera-se que uma das formas mais generalizadas e aceitáveis de cooperação entre a escola e a família é aquela em que os pais apoiam os filhos, em casa, no desenvolvimento linguístico inicial (oral e escrito). A exposição à leitura e à escrita pode ter lugar no ambiente escolar independentemente das práticas do ambiente familiar, contudo a motivação à leitura também pode partir da família (Menyuk & Brisk, 2005).

Atendendo ao objectivo principal do nosso, traçamos as nossas hipóteses gerais e as nossas hipóteses operacionais:

Hipótese geral 1: *Existem diferenças entre os pais com diferentes níveis de percepção de auto-eficácia no que toca às suas práticas de envolvimento parental.*

Hipótese operacional 1: *Os pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada estão mais envolvidos nas dimensões Apoio em Tarefas Escolares, Comunicação sobre a Escolaridade, e, Mediação Social e Cultural, do que os pais que apresentam níveis de percepção de auto-eficácia mais baixos.*

Hipótese operacional 2: *Os pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada estão mais envolvidos nas práticas de literacia familiar.*

Hipótese operacional 3: *Os pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada têm uma concepção de responsabilidade mais activa do seu papel na escolaridade dos filhos do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais baixos.*

Hipótese operacional 4: *Os pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada têm habilitações literárias mais elevadas filhos do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais baixos.*

Hipótese operacional 5: *Os filhos de pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada, tem resultados escolares elevados do que os filhos de pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais baixos.*

Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001) afirmam que os pais que apresentam uma eficácia pessoal espontânea acerca das suas capacidades para ajudarem os filhos nos contextos educativos, a qual influencia as decisões acerca dos comportamentos e esforços que deverão ser aplicados na educação da criança e, inclusive, poderão ser decisivas no desenvolvimento da auto-eficácia académica da criança. Baseadas na teoria da auto-eficácia, Hoover-Dempsey, Bassler e Brissie (1992) verificaram que o envolvimento dos pais no contexto académico é em parte influenciado pelos resultados que esperam alcançar pelas suas acções e pela avaliação que fazem às suas próprias competências pessoais. Por

consequente, os pais que crêem que o envolvimento possa fazer a diferença nos resultados académicos da criança, tendem a ter uma maior variedade de estratégias e actividades, do que os pais que duvidam que o seu envolvimento faça a diferença.

A auto-eficácia parental é um importante constructo cognitivo, que se relaciona de uma forma geral com o funcionamento familiar e pode ser definido como a expectativa que os pais apresentam no que concerne à sua capacidade de exercer práticas parentais com sucesso. A auto-eficácia parental envolve todas as crenças que os pais apresentam na sua capacidade de influenciar os seus filhos e o ambiente que os rodeia de modo a que possa ser promovido o desenvolvimento e sucesso dos filhos (Jones & Prinz, 2005).

Hoover-Dempsey e Sandler (1997), realçam a utilidade que o envolvimento parental apresenta no desempenho académico dos filhos, salientando a importância dos pais acreditarem que através do seu envolvimento poderão exercer uma influência positiva nos resultados educacionais dos seus filhos. Referem ainda, que os pais que reportam um elevado sentimento de eficácia para ajudar os seus filhos a terem sucesso na escola, serão aqueles que apresentam maior probabilidade de considerarem que o seu envolvimento levará a resultados positivos nos seus filhos, sendo ainda referido que, os pais que apresentam um elevado sentimento de eficácia, apresentam uma maior probabilidade de desenvolver estratégias para resolver ou antecipar possíveis problemas relacionados com o sucesso escolar. Assim, um elevado sentimento de eficácia parental parece ser essencial para uma decisão parental positiva acerca do envolvimento dos pais no percurso escolar dos filhos.

A pesquisa de Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler (2007) vem demonstrar a existência de uma relação significativa entre a escolaridade dos pais e a percepção de eficácia em casa.

Os estudos analisados por Jones e Prinz (2005), suportam a ideia de que a percepção de auto-eficácia parental está directamente relacionada com o desempenho escolar dos filhos. Assim, de acordo com Bogenschneider et al. (1997; cit. por Jones & Prinz, 2005), as crianças cujos pais manifestam elevados níveis de auto-eficácia parental, apresentam elevadas notas escolares. De acordo com Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (1996), o sentimento de eficácia parental promove o desenvolvimento académico das crianças, bem como as aspirações académicas que os pais têm, reforçam as crenças das crianças da sua própria eficácia académica, aumentando as suas aspirações escolares. Também, as aspirações e crenças das crianças contribuem para o seu desempenho académico tanto de forma directa como indirectamente através da promoção da aceitação pelos pares, da redução da depressão e de problemas de comportamento que poderiam comprometer o envolvimento académico.

Hipótese Geral 2: *Existem diferenças entre os pais com diferentes níveis de concepção de responsabilidade no que toca às suas práticas de envolvimento parental.*

Hipótese operacional 6: *Os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa na escolaridade dos filhos apresentam resultados mais elevados nas dimensões Apoio em Tarefas Escolares, Comunicação sobre a Escolaridade e, Mediação Social e Cultural, do que os pais que apresentam uma concepção de responsabilidade menos activa.*

Hipótese operacional 7: *Os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa na escolaridade dos filhos estão mais envolvidos nas práticas de literacia familiar.*

Hipótese operacional 8: *Os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa na escolaridade dos filhos têm habilitações literárias mais elevadas do que os pais que apresentam uma concepção de responsabilidade menos activa.*

Hipótese operacional 9: *Os filhos de pais com uma concepção de responsabilidade mais activa, tem resultados escolares elevados do que os filhos de pais uma concepção de responsabilidade menos activa*

Vários autores afirmam que a construção do papel dos pais é originado essencialmente das crenças destes sobre o seu desempenho na escolaridade dos filhos e as responsabilidades que os pais atribuem-se nessa matéria (Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997).

Quanto à influência que as habilitações literárias possam ter na concepção de responsabilidade, Green e tal., (2007) afirma que alguns dos aspectos maioritariamente presentes no grupo de pais com habilitações literárias elevadas é a proximidade com a cultura escolar, a partilha de uma rede social de suporte, uma concepção construtiva de aprendizagem e a confiança pessoal nos processos de negociação com os filhos e professores.

O envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos está positivamente correlacionado com o aproveitamento escolar das crianças. De igual modo, o trabalho em parceria entre a escola, a família e a comunidade envolvente tem tido resultados brilhantes no processo de aprendizagem das crianças, no sentido em que estas tendem a obter mais sucessos e vão para melhores escolas (Herderson, 2003). A dimensão de actuação individual dos pais

corresponde à defesa dos interesses, particulares, do seu próprio educando e pode ocorrer tanto em casa como na escola. A dimensão de actuação individual equivalente ao que vários especialistas, denominam de envolvimento. É credível que se envolvam, ou seja, que desempenhem um papel pró-activo no apoio directo ao percurso dos seus filhos, provavelmente tanto em casa como na escola.

Hipótese Geral 3: *Existem diferenças entre as habilitações literárias dos pais no que toca às suas práticas de envolvimento parental.*

Hipótese operacional 10: *Os pais com habilitações literárias mais elevadas apresentam resultados mais elevados nas dimensões Apoio em Tarefas Escolares, Comunicação sobre a Escolaridade e, Mediação Social e Cultural, do que os pais com habilitações literárias menos elevadas.*

Hipótese Operacional 11: *Os pais com habilitações literárias mais elevadas estão mais envolvidos nas práticas de literacia familiar.*

A escolaridade dos pais tem um impacto ao nível da participação e do envolvimento na escolaridade dos filhos. Assim, o nível de escolaridade dos pais surge como indicador de experiencia e conhecimento dos pais sobre o sistema escolar e o sucesso escolar, com impacto positivo no percurso escolar da criança. É possível concluir que os pais mais escolarizados são os que investem mais na escolaridade dos filhos e que este investimento pode assumir diferentes formas (Stevenson & Baker, 1987).

Hipótese Geral 4: *Existem diferenças nas Avaliações Gerais dos professores no que toca às práticas de envolvimento parental.*

Hipótese Operacional 12: *Os filhos dos pais que se envolvem mais nas práticas de envolvimento, têm melhores notas do que os filhos dos pais que se envolvem menos.*

Hipótese Geral 5: *Existem diferenças nas Avaliações da Língua Portuguesa dos professores no que toca às práticas de literacia familiar.*

Hipótese Operacional 13: *os filhos dos pais que se envolvem mais nas práticas de Literacia Familiar, têm melhores notas do que os filhos dos pais que se envolvem menos.*

IV. MÉTODO

4.1. Participantes

Os dados foram recolhidos em duas escolas de ensino público, situadas no concelho de Odivelas e de Alenquer. Os participantes foram os pais de 123 alunos, de ambos os sexos, 64 do sexo feminino e 59 do género masculino. Os alunos estavam distribuídos por 1ºano e 2ºano de escolaridade, sendo 68 alunos pertenciam ao 1ºano de escolaridade e os restantes 55 ao 2º ano de escolaridade.

Apresentam-se de seguida os dados organizados em tabelas, de forma a facilitar a análise dos participantes. Em primeiro os dados organizados por ano de escolaridade e género.

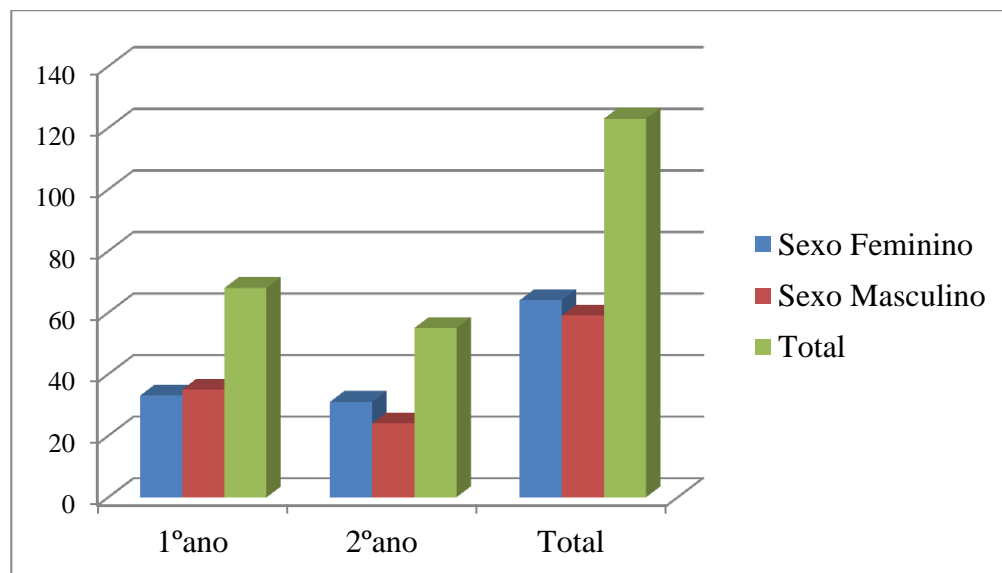


FIGURA 1: Número de Participantes por Ano de Escolaridade e Género.

Através da Figura 1 é possível verificar que o 1º ano de escolaridade foi representado por 68 alunos e o 2º ano por 55 alunos. Quanto ao género, verifica-se que no 1º ano o sexo masculino foi mais representativo que o sexo feminino, com 35 participantes. No 2º ano acontece o oposto, tendo participado mais alunos do sexo feminino, com 31 raparigas, do que do sexo masculino.

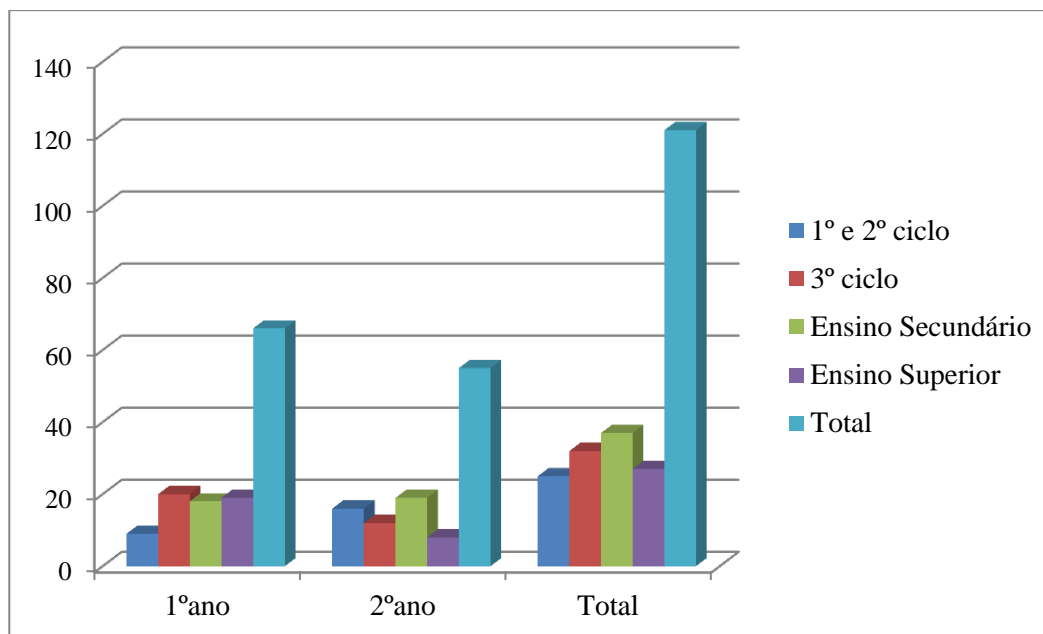


FIGURA 2: Número de Participantes por Ano de Escolaridade e *Função do Nível de Instrução dos Pais*.

A partir dos resultados obtidos na Figura 2, podemos constatar existir um maior número de pais do 1º ano de escolaridade com o 3ºciclo de escolaridade, seguindo-se os participantes com Ensino Superior, ou seja, habilitações ao nível da Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, seguindo-se o Ensino Secundário, e por fim, com a 1º e 2ºciclo de Escolaridade. Contrariamente, verifica-se a existência de um maior número de pais representantes dos alunos do 2º ano com Ensino Secundário, seguindo-se da percentagem do 1º e 2ºciclo de escolaridade, em penúltimo os pais com o 3ºciclo de escolaridade e por último o Ensino Superior.

4.2. Instrumentos

Para recolha dos dados foram utilizadas 4 escalas: uma para avaliar a Concepção de Responsabilidade dos Pais sobre o seu Papel na Escolaridade dos Filhos (Pedro, 2006), a segunda para avaliar o Envolvimento dos Pais em quatro dimensões diferentes (Tarefas-Casa; Tarefas Escola-Comunidade; Mediação Social e; Disponibilidade Pessoal) (Pedro, 2006), a terceira para avaliar o Envolvimento Parental segundo a sua Percepção de Auto-eficácia (Hoover-Dempsey, 2005), e por último, uma escala para avaliar a Literacia Familiar em três dimensões (Literacia Dia-a-Dia, Literacia Treino, Literacia Entretenimento) (Mata, 2002).

4.2.1. Escala da Concepção de Responsabilidade dos Pais na Escolaridade dos Filhos

A escala para avaliação de Concepção de Responsabilidade dos Pais sobre o seu Papel na Escolaridade dos Filhos foi adaptada a partir da escala do questionário - “Os Pais e a Escolaridade”, de Pedro (2006) no âmbito do seu projecto de doutoramento.

Devido à pertinência, foram mantidos os seis itens da escala original proposta por Hoover-Dempsey e colaboradores (2005).

Segundo a autora, devido à sua pertinência, foram mantidos os seis itens da escala proposta por Hoover-Dempsey e colaboradores (2005), nomeadamente os itens de 1 a 8 e foram introduzidos mais 6 itens (9 a 14) para aferição de estratégias de Literacia Familiar junto de outros agentes educativos, baseados nos estudos de Mata e Pacheco (2009).

Foi utilizada uma escala de Likert de 1 a 7, em que (1) corresponde a “Discordo Totalmente” e a (7) a “Concordo Totalmente”. Cada item foi cotado com um máximo de 7 pontos, sendo que a cotação alta nesta escala corresponde a uma concepção de responsabilidade mais activa e uma cotação baixa a uma concepção de responsabilidade menos activa.

. Análise das Propriedades Psicométricas do Instrumento

Em relação à escala “Os Pais e a Escolaridade”, foi utilizada a versão adaptada por Lanita (2008), pelo que não procedemos à Análise Factorial da mesma. Como foi referido anteriormente, foi adicionada à escala 6 itens (9 a 14) para aferição de estratégias de Literacia Familiar junto de outros agentes educativos

No entanto procedemos à análise da consistência interna dos itens através do Alpha de Cronbach, os resultados obtidos estão expostos na tabela 1.

Tabela 1.

*Comparação dos Coeficientes de Consistência Interna para as duas dimensões da escala
(versão Lanita, 2008 e versão actual)*

	Dimensão	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach
		(α) – Lanita (2008)	(α) – estudo actual
Responsabilidade	Geral	(α) –.890	(α) –.806
	Literacia	—	(α) –.836

Nesta tabela é possível comparar os valores dos Alpha de Cronbach obtidos por Lanita (2008) e os obtidos neste estudo. Pode-se constatar que os resultados obtidos são um pouco diferentes, em particular na dimensão Geral, em que os valores obtidos por Lanita (2008) são superiores aos obtidos no presente estudo. Os Alphas obtidos neste estudo para as dimensões da Responsabilidade (geral e literacia) não são elevados mas podemos considerar aceitáveis

4.2.2. Escala de Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade

Esta escala foi construída a partir de uma análise de entrevistas concretizadas a pais por Pedro (2006), no âmbito do seu projecto de doutoramento, e faz parte igualmente do seu questionário - “Os Pais e a Escolaridade”. Esta escala é constituída por 40 itens, 10 itens para cada área (Apoio as tarefas escolares; Comunicação sobre a Escolaridade; Mediação Social e Cultural e; Participação em Eventos Escolares e Extra-Escolares), que avaliam um conjunto de práticas de envolvimento em casa e na escola. As práticas de envolvimento que ocorrem em casa, focam-se sobretudo nos comportamentos individuais dos pais relacionados com o apoio na realização dos trabalhos de casa e no diálogo sobre a escola. No que se refere às práticas de envolvimento na escola, estas incluem a participação dos pais na escola e na comunidade.

Foi utilizada uma escala de Likert de 1 a 7, em que (1) corresponde a “Nunca” e (7) a “Sempre”. Cada item foi cotado com um máximo de 7 pontos, sendo que quanto maior for a pontuação em cada uma das dimensões maior será o envolvimento dos pais na educação dos filhos.

. Análise Factorial e Consistência Interna do Instrumento:

. Análise Factorial do Instrumento:

Procedemos à análise factorial desta escala através do método de extracção dos componentes principais e rotação varimax, com recurso ao Software SPSS versão 17. Inicialmente foi feita uma análise de componentes principais para os 24 itens que constituem a escala, onde foram extraídos sete factores que explicam 65,927% da variância total. Os itens remetem para a estrutura inicial da escala, embora seis itens (1, 4, 7, 11, 9, 14) após a análise factorial se reorganizem numa dimensão diferente da original. Foi também, retirada a

dimensão eventos escolares e extra-escolares e dividiu-se uma dimensão em duas dimensões, ficando a existir a dimensão mediação social e mediação cultural.

Convencionou-se que não seriam considerados os itens cujas correlações seriam inferiores a .40. Consideram-se significativos os valores iguais ou superiores a .50.

Seguidamente, apresenta-se a organização dos itens pelos diferentes factores, bem como o que cada uma reflecte de uma maneira geral.

Factor Mediação Social

Inclui o domínio cognitivo/intelectual de Grolnick e Slowiaczek (1994), que promove o envolvimento das crianças em actividades cognitivamente estimulantes (actividades sociais), que podem aproximar a escola e os pais e ajudar os filhos a adquirir competências úteis para o seu desenvolvimento. Inclui a importância que a família dá a outro tipo de agentes de socialização para o desenvolvimento dos filhos e a forma como mediatiza e coordena a influência destes agentes de socialização (comunidade, amigos, televisão, actividades culturais, Internet, ...).

Tabela 2.

Análise factorial dos itens do Factor Mediação Social

Nº de Itens	Item	Scores
1	Ajudar o(a) seu(sua) filho(a) na realização dos trabalhos de casa	.865
4	Comento com o meu filho(a) acontecimentos da actualidade	.855

Factor Mediação Cultural

Inclui o domínio cognitivo/intelectual de Grolnick e Slowiaczek (1994), que promove o envolvimento das crianças em actividades cognitivamente estimulantes (actividades culturais), que podem aproximar a escola e os pais e ajudar os filhos a adquirir competências úteis para o seu desenvolvimento. Inclui a importância que a família dá a outro tipo de agentes de socialização para o desenvolvimento dos filhos e a forma como mediatiza e coordena a

influência destes agentes de socialização (comunidade, amigos, televisão, actividades culturais, Internet, ...).

Tabela 3.

Análise factorial dos itens do Factor Mediação Cultural

Nº de Itens	Item	Scores
7	Vou com o meu filho(a) visitar museus e exposições	.746
11	Levo o meu filho(a) à livraria para ele(a) escolher os livros que quer ler no seu tempo livre	.841

Factor Apoio a Tarefas Escolares

Envolvimento parental em actividades de aprendizagem em casa relativas à escola, que representam o investimento directo dos recursos dos pais na educação dos filhos. Trata-se do curriculum de casa e tem-se revelado um importante contributo para o sucesso educativo das crianças. Pode ser considerado o tipo 4 do envolvimento parental da tipologia de Epstein (1991) e o domínio comportamental relativo às tarefas de casa proposto por Grolnick e Slowiaczek (1994).

Tabela 4.

Análise factorial dos itens do Factor Apoio a Tarefas Escolares

Nº de Itens	Item	Scores
9	Ajudo o meu filho(a) a organizar os dossiers e material escolar	.748
14	Revejo a matéria para os testes com o meu filho(a)	.598
16	Ajudo o meu filho(a) a esclarecer dúvidas das matérias da escola	.649
17	Ajudo a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa	.705

18	Ajudo o meu filho(a) a corrigir os trabalhos de casa	.778
19	Procuro informações com o meu filho(a) para a realização de trabalhos de casa	.821
20	Organizo com o meu filho(a) os tempos de estudo	.567

Factor Comunicação sobre a Escolaridade

Corresponde ao tipo de sentimentos que a criança experimenta, da percepção transmitida pelos pais do tipo de interacção afectiva que promovem relativamente à escola, ou seja, sentimentos de que os pais se preocupam com a escola, com o seu bem-estar e que têm interacções positivas com a mesma. Pode-se enquadrar aqui o domínio afectivo – pessoal proposto por Grolnick e Slowiaczek (1994).

Tabela 5.

Análise factorial dos itens do Factor Comunicação sobre a Escolaridade

Nº de Itens	Item	Scores
2	Procuro saber se o meu filho (a) se sente bem na escola	.656
8	Converso com o meu filho(a) sobre a sua relação com os colegas e amigos da escola	.573
12	Procuro saber como é que o meu filho(a) se comporta na sala de aula	.487
13	Presto atenção sempre que o meu filho(a) insiste em contar o seu dia de escola.	.845
15	Oiço atentamente o meu filho(a) quando explica qualquer assunto que aprendeu	.754
24	Mostro ao meu filho(a) que fico contente quando ele(a) fala sobre a escola	.781

Análise da Consistência Interna e Variância Explicada do Instrumento

Foi avaliada a consistência interna para cada um dos factores, para o efeito, usou-se o α de Cronbach. Para a área mediação social foi encontrado um α de .775, relativamente à área mediação cultural identificou-se um α de .656, na área de ajuda às tarefas escolares α de .862, por fim para a área comunicação sobre a escolaridade um α de .827. Os valores de Cronbach mostram-se satisfatórios para garantir a consistência interna de todos os factores.

No que respeita a variância explicada, encontramos os valores de 37.782% a nível da ajuda às tarefas escolares, relativamente à comunicação sobre a escolaridade identificou-se uma variância total de 11.850%, em relação à área da mediação social, os itens agrupados neste factor explicam 9.320% da variância total, e por último a área que se apresenta com uma variância explicada inferior em relação às restantes foi a área mediação cultural com um valor de 6.975%.

4.2.3. Escala de Envolvimento de Parental segundo a sua Percepção de Auto-eficácia

A escala a apresentar é uma adaptação da versão original de Hoover-Dempsey et al., (2005), constituída como no modelo por 7 itens, com o objectivo de analisar o envolvimento dos pais na educação dos filhos segundo a sua percepção de auto-eficácia. No entanto, foram adicionados mais três itens à versão actual da escala, no sentido de compreendermos a percepção de auto-eficácia nas questões ligadas à leitura e escrita, ou seja, criamos duas dimensões nesta escala, uma dimensão ligada às questões gerais de envolvimento e uma ligada às questões de Literacia Familiar.

Nesta escala como nas duas escalas anteriores, foi utilizada uma escala de Likert. Igualmente nesta situação o intervalo foi de 1 a 7, em que (1) corresponde a “Discordo Totalmente” e a (7) a “Concordo Totalmente”. Cada item foi cotado com um máximo de 7 pontos, sendo que altos sentimentos de auto-eficácia (cotação mais alta), denota que os pais se percebem como capazes e acreditam no seu envolvimento, por sua vez, uma cotação mais baixa reflecte baixos sentimentos de auto-eficácia, em que os pais evitam o envolvimento devido ao medo de se confrontarem com as suas incapacidade e pela suposição que o seu envolvimento não trará nada de positivo para o sucesso escolar do filho.

. Análise das Propriedades Psicométricas do Instrumento

Em relação à escala de Envolvimento de Parental segundo a sua Percepção de Auto-eficácia, foi utilizada a versão adaptada por Lanita (2008), pelo que não procedemos à Análise Factorial da mesma. Como foi referido anteriormente, foi adicionada à escala 3 itens (8 a 10) para aferição de estratégias de Literacia Familiar junto de outros agentes educativos

No entanto procedemos à análise da consistência interna dos itens através do Alpha de Cronbach, os resultados obtidos estão expostos na tabela 6.

Tabela 6.

Comparação dos Coeficientes de Consistência Interna para as duas dimensões da escala (versão Lanita, 2008 e versão actual)

	Dimensão	Alpha de Cronbach (α) – Lanita (2008)	Alpha de Cronbach (α) – estudo actual
Auto-Eficácia	Geral	(α) –.825	(α) –.792
	Literacia	—	(α) –.805

Nesta tabela é possível comparar os valores dos Alpha de Cronbach obtidos por Lanita (2008) e os obtidos neste estudo. Pode-se constatar que os resultados obtidos são um pouco diferentes, em particular na dimensão Geral, em que os valores obtidos por Lanita (2008) são superiores aos obtidos no presente estudo. Os Alphas obtidos neste estudo para as dimensões da Auto-Eficácia (geral e literacia) não são elevados mas podemos considerar aceitáveis.

4.2.4. Escala de Práticas de Literacia Familiar

A escala a apresentar é uma adaptação da versão original de Mata e Pacheco (2009), constituída como no modelo por 30 itens, sendo 10 referentes a cada tipo de práticas.

Esta escala tinha como objectivo analisar e caracterizar as práticas de literacia familiar de um modo diferenciado. No entanto, foram adaptados alguns itens da terceira dimensão (Práticas Utilitárias de Treino) no sentido de adaptarmos os itens às práticas de literacia usuais em crianças que frequentam o 1º e 2ºano de escolaridade.

Cada item foi respondido numa escala tipo Likert de sete pontos (Nunca, Raramente, Poucas vezes, Às vezes, Frequentemente, Muito Frequente, Sempre) e cotado de 7 a 1 correspondendo o valor mais elevado a uma maior frequência e o valor mais baixo a uma menor frequência.

. Análise das Propriedades Psicométricas do Instrumento

Em relação à escala Práticas de Literacia Familiar, foi utilizada a versão adaptada por Mata e Pacheco (2009), pelo que não procedemos à Análise Factorial da mesma. Como foi referido anteriormente, foram adaptados os itens da Dimensão Práticas Utilitárias de Treino (1 a 10) para adaptarmos os itens às práticas de literacia usuais em crianças que frequentam o 1º e 2º ano de escolaridade.

No entanto procedemos à análise da consistência interna dos itens através do Alpha de Cronbach, os resultados obtidos estão expostos na tabela 7.

Tabela 7.

Comparação dos Coeficientes de Consistência Interna para as duas dimensões da escala (versão Mata e Pacheco, 2009 e versão actual)

	Dimensão	Alpha de Cronbach (α) – Lanita (2008)	Alpha de Cronbach (α) – estudo actual
Literacia Familiar	Práticas Utilitárias no Dia-a-dia	(α) –.89	(α) –.894
	Práticas Utilitárias de Entretenimento	(α) –.74	(α) –.833
	Práticas Utilitárias de Treino	(α) –.88	(α) –.925

Nesta tabela é possível comparar os valores dos Alpha de Cronbach obtidos por Mata e Pacheco (2009) e os obtidos neste estudo. Pode-se constatar que os resultados obtidos são um pouco diferentes, em particular nas dimensões Práticas Utilitárias de Entretenimento e Treino, em que os valores obtidos por Mata e Pacheco (2009) são inferiores aos obtidos no presente estudo. Os Alphas obtidos neste estudo para as três dimensões da Práticas de Literacia Familiar são elevados.

4.3. Procedimento

Num primeiro momento procedemos á selecção das escolas onde iríamos recolher os dados para o estudo actual, preferencialmente que tivessem o 1º e 2ºano de escolaridade. As escolas que contactamos foi num primeiro momento a Escola E.B. 1 Maria Lamas e, num segundo momento, no Centro Escolar de Alenquer.

Posteriormente, foi realizado o contacto com os órgãos dirigentes das mesmas, explicitando o objectivo do estudo e solicitando a colaboração dos professores dos alunos dos diferentes anos de escolaridade.

Para além disso, foi realizada uma reunião com os professores responsáveis de cada turma, com o intuito de lhes explicar qual o procedimento do questionário que iria ser entregue aos pais mas, também faze-los compreender qual era a informação que pretendíamos recolher destes acerca do desempenho escolar das crianças.

A recolha dos dados foi realizada no 2º Período, no mês de Fevereiro e no 3º Período, no mês de Junho, uma vez que, as respostas iriam reflectir situações decorrentes desse ano lectivo, foi necessário então, aguardar algum tempo desde o início das actividades lectivas.

Posteriormente o questionário foi entregue pessoalmente aos alunos em aula, em conjunto com os respectivos professores, sendo levado por estes para casa para depois devolverem nos dias seguintes. Na folha de rosto era explicado o objectivo do mesmo, bem como os modos de preenchimento, para que pudessem ser entendido pelos pais uma vez que não foram preenchidos na nossa presença. Foi também assegurado o anonimato dos Pais e das crianças, assim como a explicitação do objectivo do trabalho aos alunos e a importância das respostas dos pais para a sustentação do estudo. Também foi solicitada espontaneidade e sinceridade nas respostas.

Juntamente com as questões das escalas foram também recolhidos alguns dados biográficos das mães e alunos, tais como: sexo, idade dos pais, habilitações literárias, estado civil, entre outros.

O tipo de instrução e os procedimentos para preenchimento forma idênticos para os 2 anos escolares. Todos os testes foram depois recolhidos em aula durante a semana seguinte.

Após a recolha dos dados passou-se à construção da base de dados.

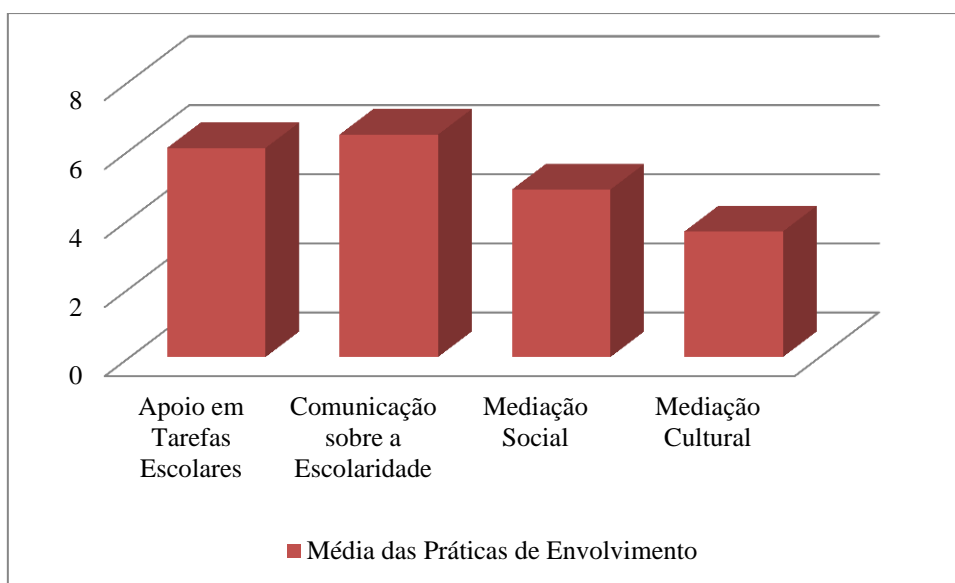
V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Seguidamente, procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos segundo os resultados estatísticos, referente s a cada uma das hipóteses levantadas no estudo.

Seguidamente, iremos analisar os resultados que remetem para as práticas de envolvimento parental.

Figura 3

Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de envolvimento parental



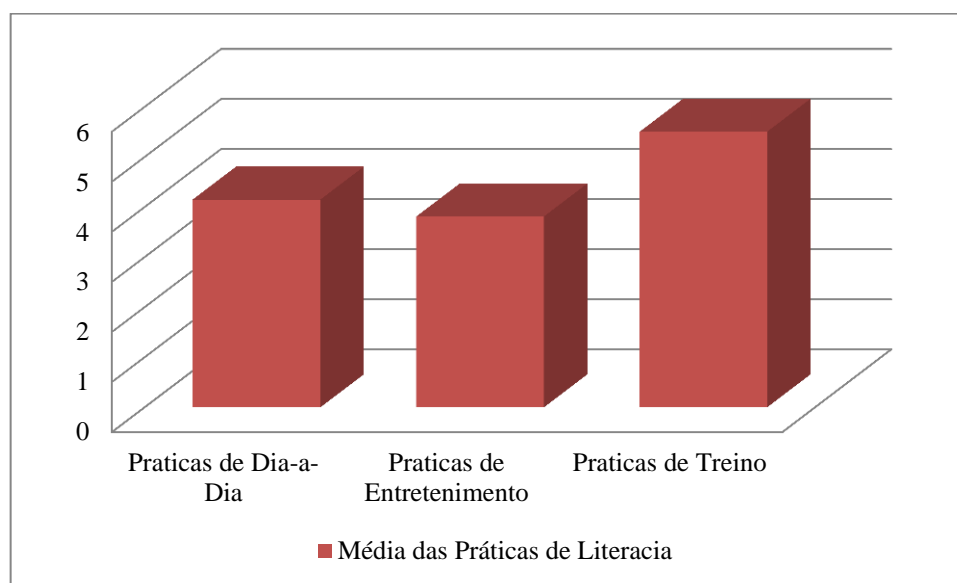
Através da observação das médias para cada prática de envolvimento parental apresentadas na figura abaixo, verificámos que os pais dos alunos se mostram mais envolvidos nas práticas de Comunicação sobre a Escolaridade e no Apoio a Tarefas Escolares, do que comparativamente às praticas de Mediação Social e Mediação Cultural.

Algo que foi possível constatar que as práticas em que os pais se envolvem maioritariamente remetem para actividades realizadas em casa, assente no apoio aos trabalhos e às dificuldades que os alunos trazem da escola, tal como na comunicação que estes devem transmitir desta. Assim, todas as outras actividades que têm como características um ambiente fora do contexto habitacional, o contexto cultural e social, foram de certa forma desvalorizadas pela maioria dos pais presentes no estudo.

Quanto às práticas de Literacia Familiar iremos analisar os resultados que observamos após a análise dos dados recolhidos.

Figura 4

Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de Literacia Familiar



Através da observação das médias para cada prática de Literacia Familiar apresentadas na figura 4, verificámos que os pais dos alunos se mostram mais envolvidos nas práticas de Treino, do que comparativamente às praticas de Dia-a-dia e de Entretenimento. Este resultado demonstra, tal como nos resultados das práticas de envolvimento parental, uma preferência pelas práticas que remetem directamente para assuntos relacionados com a ajuda em trabalhos e com a preparação destes para provas, do que em praticas que possam ser adaptadas através da rotina do aluno.

Começamos por analisar os resultados que remetem para as hipóteses que relacionam a percepção de auto-eficácia com as práticas de envolvimento parental nas quatro dimensões estudadas.

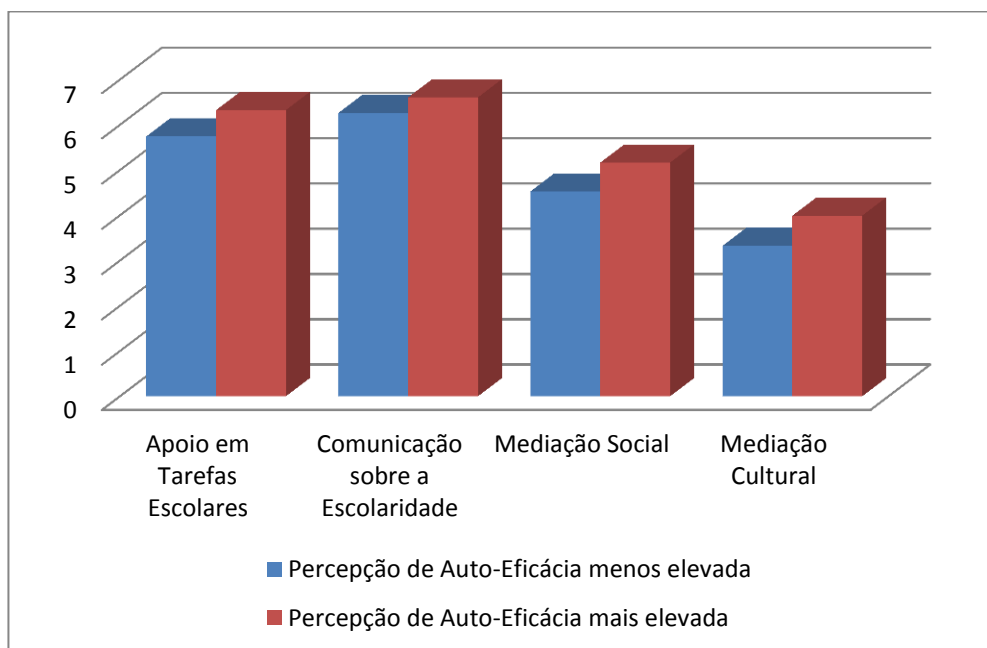
Surgiu a necessidade de recodificar a variável percepção de auto-eficácia dos pais segundo o nível de percepção, de acordo com os quartis superior e inferior de forma a obtermos dois grupos distintos, um grupo que apresenta níveis de percepção de auto-eficácia mais elevados (61 participantes com <5.6) e um outro grupo que apresenta níveis de percepção de auto-eficácia menos elevados ($57 \leq 5.4$), uma vez que ambos os grupos apresentam níveis de percepção de auto-eficácia acima da média.

Relativamente à **primeira hipótese**, esta previa a existência de diferenças significativas entre os pais que apresentavam diferentes níveis de percepção de auto-eficácia no que respeita às suas práticas de envolvimento parental. Esperava-se que os pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada estivessem mais envolvidas nas quatro dimensões

das práticas de envolvimento parental, do que os pais com uma percepção de auto-eficácia mais baixos.

Figura 5

Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de envolvimento parental em função dos níveis de percepção de auto-eficácia dos pais



Apresenta-se na figura 3 as médias obtidas para as quatro dimensões das práticas de envolvimento parental. Estas permitem verificar que em ambos os grupos, os pais se envolvem mais nas práticas de Comunicação sobre a Escolaridade, seguindo-se do Apoio em Tarefas Escolares, depois nas práticas de Mediação Social e por fim com menor valor de envolvimento encontramos Mediação Cultural.

É também possível observar que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais elevados estão mais envolvidos nas quatro dimensões, do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia menos elevados.

Para testarmos a nossa primeira hipótese recorreremos à análise estatística dos dados obtidos, através do teste t , para a relação entre os níveis de percepção de auto-eficácia dos pais e as suas práticas de envolvimento comprovam que as diferenças são estatisticamente significativas para 4 dimensões. Existem diferenças entre os pais que apresentam diferentes níveis de percepção de auto-eficácia relativamente às suas práticas de envolvimento parental nas dimensões Comunicação sobre a Escolaridade ($t(116) = -3.12, p = 0.002$), Apoio em

Tarefas Escolares ($t(116) = -3.67, p = 0.000$), Mediação Social ($t(115) = -2.96, p = 0.004$) e Mediação Cultural ($t(116) = -2.57, p = 0.12$).

Podemos concluir que estas diferenças são a favor dos pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais elevados, pois são estes que apresentam médias mais elevadas no que respeita às suas práticas de envolvimento.

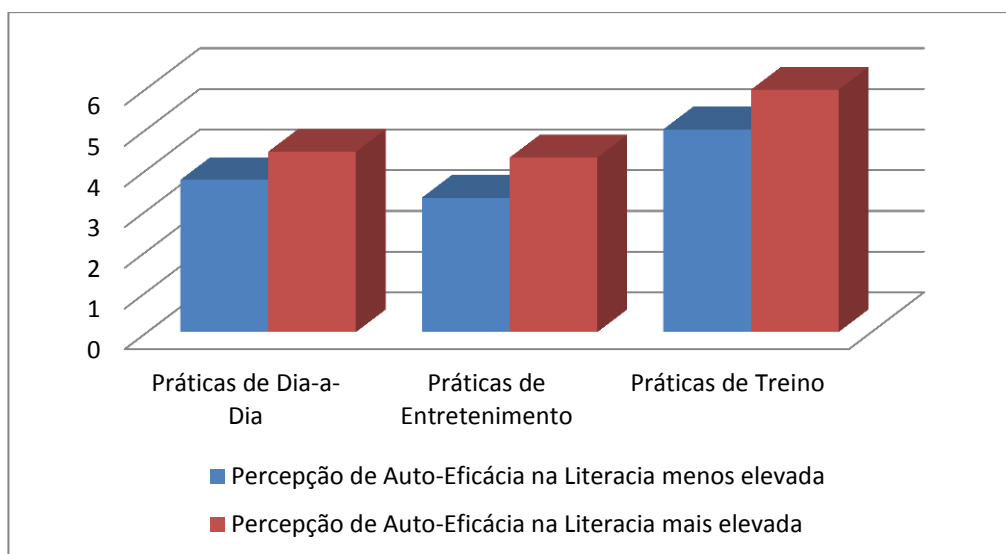
De realçar que, a percepção de auto-eficácia aparece significativamente correlacionada com as práticas de Apoio em Tarefas Escolares, a Comunicação sobre a Escolaridade e a Mediação Social. Esta correlação indica que os pais que têm uma maior percepção de auto-eficácia também se envolvem mais nas práticas de Apoio em Tarefas Escolares, nas de Comunicação sobre a Escolaridade e nas práticas ligadas à Mediação Social.

No que respeita à nossa **segunda hipótese**, esta predizia que os pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada estão mais envolvidos nas práticas de literacia familiar.

Também aqui, surgiu a necessidade de recodificar a variável percepção de auto-eficácia na dimensão das práticas de Literacia Familiar dos pais segundo o nível de percepção, de acordo com os quartis superior e inferior de forma a obtermos dois grupos distintos, um grupo que apresenta níveis de percepção de auto-eficácia mais elevados (60 participantes com <6.2) e um outro grupo que apresenta níveis de percepção de auto-eficácia menos elevados ($56 \leq 5.8$), uma vez que ambos os grupos apresentam níveis de percepção de auto-eficácia acima da média.

Figura 6

Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de envolvimento parental em função dos níveis de percepção de auto-eficácia dos pais na dimensão de Literacia Familiar



Apresenta-se na figura 4 as médias obtidas para as três dimensões das práticas de Literacia Familiar. Estas permitem verificar que em ambos os grupos, os pais se envolvem mais nas práticas de Treino, seguindo-se das práticas de Dia-a-Dia, depois nas práticas de Entretenimento.

É também possível observar que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais elevados estão mais envolvidos nas três dimensões, do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia menos elevados.

Os resultados obtidos através do teste *t*, para a relação entre os níveis de percepção de auto-eficácia dos pais e as suas práticas de envolvimento comprovam que as diferenças são estatisticamente significativas para as 3 dimensões. Existem diferenças entre os pais que apresentam diferentes níveis de percepção de auto-eficácia na Literacia relativamente às suas práticas de Literacia Familiar nas dimensões Dia-a-Dia ($t(114) = -2.55, p = 0.012$), Treino ($t(114) = -4.87, p = 0.000$) e Entretenimento ($t(114) = -3.78, p = 0.000$). Podemos concluir, que estas diferenças são a favor dos pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais elevados na Literacia, pois são estes que apresentam médias mais elevadas, no que respeita às suas práticas de Literacia Familiar. Desta forma, a nossa hipótese está certa.

De realçar que, a percepção de auto-eficácia nas práticas de Literacia aparece significativamente correlacionada com as práticas de Dia-a-Dia, Entretenimento, Treino e a concepção de responsabilidade na Literacia. Esta correlação indica que os pais que têm uma maior percepção de auto-eficácia nas práticas de Literacia também se envolvem mais nas práticas de Dia-a-Dia, Entretenimento, nas práticas ligadas ao Treino e também se consideram responsáveis pela prática destas.

No que respeita à nossa **terceira hipótese**, esta previa a existência de diferenças entre os pais que apresentavam diferentes níveis de percepção de auto-eficácia relativamente à sua concepção de responsabilidade. Esperava-se que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais elevados tivessem uma concepção de responsabilidade mais activa, do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia menos elevados.

De modo a verificar a existência de correlações entre as variáveis foi realizado o Teste de correlação de Pearson. O resultado do teste demonstra que existem correlações significativas entre a percepção de auto-eficácia ($r(122) = 0,218, p = 0,016$) relativamente às concepções de responsabilidade dos pais, logo, podemos afirmar que a nossa hipótese se comprova. Estes dados sugerem que os pais que se percebem eficazes nas suas práticas de envolvimento, também consideram que são responsáveis pela execução dessas mesmas práticas

.Quanto à nossa **quarta hipótese** que suportava que os pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada têm habilitações literárias mais elevadas do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais baixos, realizamos um cálculo de um Anova para comprovar. Procedemos à organização da Avaliação Geral dos alunos consoante as variáveis de concepção de Responsabilidade Geral, percepção de Auto-eficácia, Envolvimento no Apoio às Tarefas escolares, Envolvimento na Comunicação sobre a Escolaridade, Envolvimento na Mediação Social e Envolvimento na Mediação Cultural. Verificámos que apesar de não existir diferenças significativas ($F(119) = 3.805$ $p=0.052$), podemos observar que existe uma tendência. Esta tendência remete para os pais que têm como habilitações o 3ºciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário demonstram ter uma maior concepção de Auto-eficácia que os pais que têm o 1º e o 2ºCiclo do Ensino Básico e o Ensino Superior. Assim, a nossa quarta hipótese não se comprova.

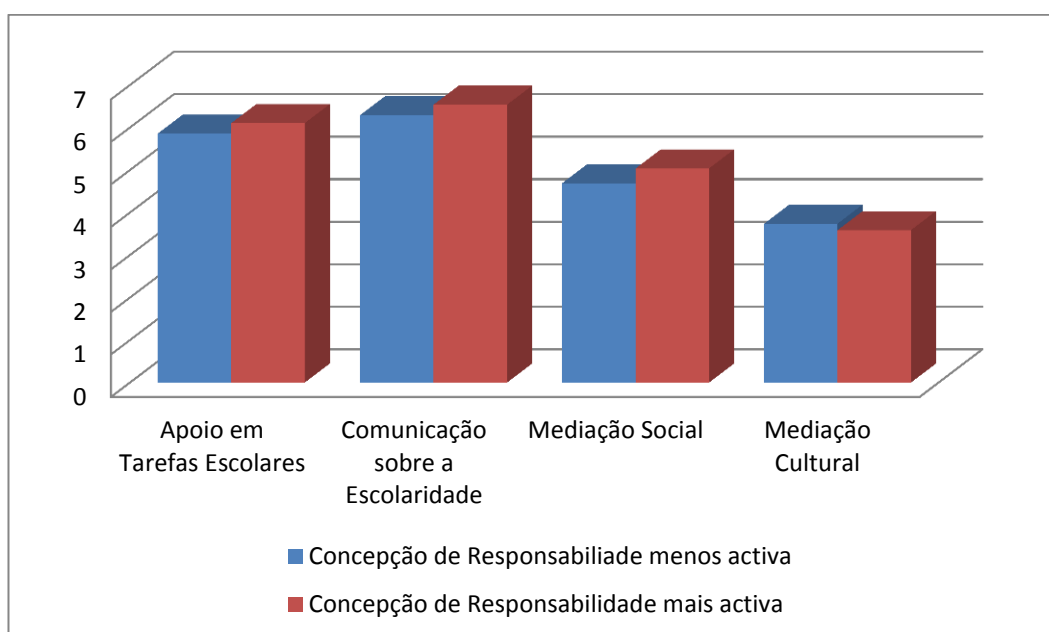
A nossa **quinta hipótese** vem espelhar que os filhos de pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada, tem resultados escolares elevados do que os filhos de pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais baixos. De modo a verificarmos se a percepção de auto-eficácia variava consoante a avaliação geral dos professores, procedemos ao cálculo de uma Anova. Foi possível constatar que existe diferenças significativas para esta variável ($F(109) = 3.838$ $p=0.025$). Através do teste tukey é nos possível verificar que esta diferença só é significativa quando se compara os alunos com notas excelentes com os de notas pouco satisfatórias. Assim, pudemos constatar que consoante os filhos tenham uma avaliação favorável, os pais têm também uma maior percepção de auto-eficácia. Desta forma, é possível concluirmos que a nossa hipótese que fundamentava que os filhos de pais com níveis de percepção de auto-eficácia elevados tinham resultados escolares elevados foi comprovada.

Relativamente à **sexta hipótese**, esta previa a existência de diferenças significativas entre os pais que apresentavam diferentes níveis de concepção de responsabilidade no que respeita às suas práticas de envolvimento parental. Esperava-se que os pais com uma concepção de responsabilidade mais elevada estivessem mais envolvidas nas quatro dimensões das práticas de envolvimento parental, do que os pais com uma concepção de responsabilidade mais baixos.

A variável concepção de responsabilidade foi recodificada, de acordo com os quartis superior e inferior de forma a obtermos dois grupos distintos, um grupo com uma concepção de responsabilidade mais activa – elevada responsabilidade (41 participantes com ≤ 6.88) e um outro grupo com uma concepção de responsabilidade menos activa – baixa responsabilidade ($61 \geq 6.63$).

Figura 7

Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de envolvimento parental em função dos níveis de concepção de responsabilidade dos pais



Apresenta-se na figura 5 as médias obtidas para as quatro dimensões das práticas de envolvimento parental. Estas permitem verificar que em ambos os grupos, os pais se envolvem mais nas práticas de Comunicação sobre a Escolaridade, seguindo-se do Apoio em Tarefas Escolares, depois nas práticas de Mediação Social e por fim com menor valor de envolvimento encontramos a Mediação Cultural. Logo, podemos afirmar que os pais de ambos os grupos se envolvem mais em tarefas escolares desenvolvidas em casa, que reenviam para um contacto mais individualizado dos pais com os filhos, do que em tarefas em contexto escolar, com maior exposição por parte do adulto.

Constata-se ainda que são os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa que apresentam valores mais elevados na maioria das práticas de envolvimento, sendo a única prática que demonstra que os pais com uma concepção de responsabilidade menos activa apresentam um valor superior é a Mediação Cultural. Logo não podemos considerar a nossa sexta hipótese válida.

Através do teste t podemos afirmar que não existe diferenças significativas entre os dois grupos de pais.

Desta forma podemos concluir, que o tipo de concepção de responsabilidade dos pais nem sempre se expressa consequentemente nas suas práticas de envolvimento na vida escolar dos seus filhos, isto é, tanto os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa,

como os de concepção de responsabilidade menos activa estão bastante envolvidos na escolaridade dos filhos.

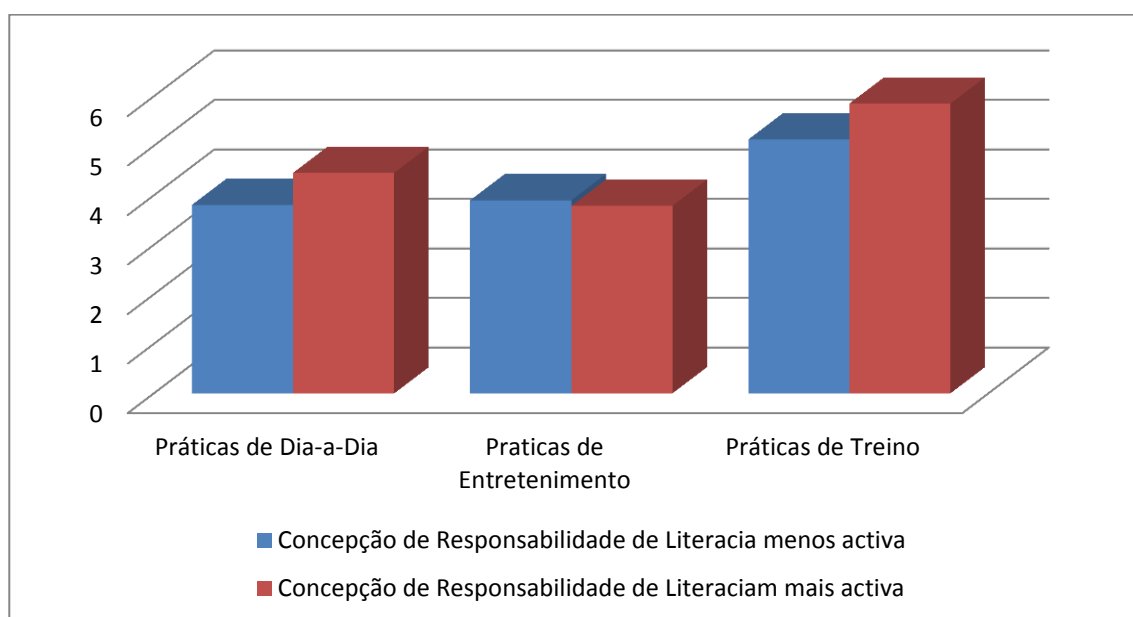
De realçar que, a concepção de responsabilidade aparece significativamente correlacionada com as práticas de Apoio em Tarefas Escolares e a Comunicação sobre a Escolaridade. Esta correlação indica que os pais que assumem mais responsabilidades pessoais também se envolvem mais nas práticas de Apoio em Tarefas Escolares e nas de Comunicação sobre a Escolaridade.

Relativamente à **sétima hipótese**, esta previa a existência de diferenças significativas entre os pais que apresentavam diferentes níveis de concepção de responsabilidade no que respeita às suas práticas de Literacia Familiar. Esperava-se que os pais com uma concepção de responsabilidade mais elevada estivessem mais envolvidas nas três dimensões das práticas de Literacia Familiar, do que os pais com uma concepção de responsabilidade mais baixos.

A variável concepção de responsabilidade sobre as práticas de Literacia foi recodificada, de acordo com os quartis superior e inferior de forma a obtermos dois grupos distintos, um grupo com uma concepção de responsabilidade mais activa – elevada responsabilidade (54 participantes com ≤ 7) e um outro grupo com uma concepção de responsabilidade menos activa – baixa responsabilidade ($55 \geq 6.75$).

Figura 8

Médias obtidas nas 4 dimensões das práticas de envolvimento parental em função dos níveis de concepção de responsabilidade dos pais na dimensão de Literacia Familiar



Apresenta-se na figura 6 as médias obtidas para as três dimensões das práticas de Literacia Familiar. Estas permitem verificar que em ambos os grupos, os pais se envolvem mais nas práticas de Treino, seguindo-se as Práticas de Dia-a-Dia, depois nas práticas de Entretenimento. Logo, podemos afirmar que os pais de ambos os grupos se envolvem mais em práticas de treino, que reenviam para um contacto mais individualizado dos pais com os filhos nos trabalhos que estes trazem da escola, como também na explicação de conteúdos escolares mais específicos, do que em tarefas de contexto social e cultural, com maior exposição por parte do adulto.

Constata-se ainda que são os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa que apresentam valores mais elevados na maioria das práticas de envolvimento, sendo a única prática que demonstra que os pais com uma concepção de responsabilidade menos activa apresentam um valor superior é nas Práticas de Entretenimento

Através do teste t podemos afirmar que existe diferenças significativas entre os dois grupos de pais nas Práticas de Dia-a-Dia ($t(106) = -2.19, p = 0.031$) e nas Práticas de Treino ($t(107) = -3.36, p = 0.001$). Apenas na dimensão de Práticas de Entretenimento é que não foi possível observar diferenças significativas ($t(99.5) = 0.393, p = 0.70$). Desta forma, é-nos possível concluir, que o tipo de concepção de responsabilidade dos pais se expressa consequentemente nas suas práticas de Literacia Familiar, ou seja, os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa estão mais envolvidos nas práticas de Literacia Familiar em casa, do que os pais com uma concepção de responsabilidade menos activa.

De realçar que, a concepção de responsabilidade nas práticas da literacia aparece significativamente correlacionada com as práticas de Treino e com a percepção de auto-eficácia nas práticas de Literacia. Esta correlação indica que os pais que assumem mais responsabilidades na literacia familiar também se envolvem mais nas práticas de Treino da Literacia e se percebem eficazes nas mesmas. Assim, a nossa sétima hipótese não se confirma.

Quanto à nossa **oitava hipótese** que suportava que os pais com uma concepção de responsabilidade mais elevada têm habilitações literárias mais elevadas do que os pais com níveis de concepção de responsabilidade mais baixos, realizamos um cálculo de um Anova para comprovar. Verificamos existirem diferenças significativas ($F(118) = 3.093, p = 0.030$). Através do teste *tukey* verificámos que essa diferença era significativa somente quando se comparavam os pais que tinham o ensino secundário (alta concepção de responsabilidade) e o 3º ciclo do Ensino Básico (baixa concepção de responsabilidade). Assim, pudemos constatar que os pais que tem habilitações iguais, ou superiores, ao ensino secundário têm uma maior

concepção de responsabilidade ligadas às práticas de literacia de que os pais com o 3º ciclo do ensino básico. É possível concluirmos que a nossa hipótese é válida.

No que respeita a nossa **nona hipótese**, ela fundamenta que com uma concepção de responsabilidade mais activa, tem resultados escolares elevados do que os filhos de pais uma concepção de responsabilidade menos activa.

Procedemos à organização da Avaliação Geral dos alunos consoante as variáveis de concepção de Responsabilidade Geral. Desta forma, surgiu a necessidade de recodificar a variável avaliação geral segundo as notas atribuídas pelos professores¹ em três grupos distintos, um grupo que apresenta alunos com uma avaliação pouco satisfatória (44 participantes \geq Nota 4), um outro grupo que apresenta alunos com uma avaliação satisfatória (23 participante = Nota 5) e um grupo que contém os alunos com uma avaliação muito boa (43 participantes \leq Nota 6).

De modo a verificarmos se a concepção de Responsabilidade Geral variava consoante a Avaliação Geral, procedemos ao cálculo de uma Anova. Verificámos não existirem diferenças significativas, mas sim uma tendência ($F(109) = 2,494$ $p=0,093$). Desta forma podemos concluir, que existe uma tendência para que os pais que tenham filhos com notas satisfatórias, tenham uma maior concepção de responsabilidade nas aprendizagens dos filhos, do que os pais que tenham filhos com uma avaliação menos favorável.

A nossa **décima hipótese** vem afirmar que os pais com habilitações literárias mais elevadas apresentam resultados mais elevados nas dimensões Apoio em Tarefas Escolares, Comunicação sobre a Escolaridade e, Mediação Social e Cultural, do que os pais com habilitações literárias menos elevadas. De modo a verificarmos se as práticas de envolvimento diferem consoante as habilitações literárias dos pais procedemos ao cálculo de uma Anova.

Foi possível observar que existem diferenças significativas apenas para as práticas de Apoio a Tarefas Escolares ($F(120) = 2,667$ $p=0,019$). Através do teste *Tukey* verificamos que essa diferença era significativa somente quando se comparavam os pais que tinham o 3º ciclo do ensino básico (baixo envolvimento) e os que tinham o ensino secundário (alto envolvimento). Assim, podemos constatar que os pais com habilitações iguais, ou superiores, ao ensino secundário envolvem-se mais nas práticas de apoio às tarefas escolares do que os pais que possuem habilitações ao nível do 3º ciclo do ensino básico.

Na nossa **décima e primeira hipótese** defendemos que os pais com habilitações literárias mais elevadas estão mais envolvidos nas práticas de literacia familiar. Os pais com habilitações literárias mais elevadas apresentam resultados mais elevados nas dimensões Tarefas Dia-a-Dia, Tarefas de Entretenimento e, Tarefas de Treino, do que os pais com

habilitações literárias menos elevadas. De modo a verificarmos se as práticas de Literacia Familiar diferem consoante as habilitações literárias dos pais procedemos ao cálculo de uma Anova. Foi possível observar que não existem diferenças significativas nas dimensões de Práticas Utilitárias de Dia-a-dia ($F(118) = 2.176$ $p=0.095$), nas Práticas Utilitárias de Entretenimento ($F(119) = 1.358$ $p=0.259$) e as Práticas Utilitárias de Treino ($F(119) = 0.809$ $p=0.491$). Foi possível observar que existem não diferenças e que a nossa hipótese não tem fundamento.

Quanto à nossa **décima e segunda** hipótese que afirma que os filhos de pais que se envolvem activamente nas práticas de envolvimento têm resultados escolares elevados em comparação com os filhos de pais que se envolvem menos nas práticas de envolvimento parental. De modo a verificarmos se as práticas de envolvimento diferem consoante as Avaliação Geral dos professores procedemos ao cálculo de uma Anova.

Foi possível observar que não existem diferenças significativas nas várias práticas de envolvimento parental. Assim, as práticas de Apoio a Tarefas Escolares ($F(109) = 1,760$ $p=0,177$), as práticas de Comunicação sobre a Escolaridade ($F(109) = 0.293$ $p = 0.746$), nas práticas de Mediação Social ($F(108) = 0.825$ $p = 0.441$) e as práticas de Mediação Cultural ($F(109) = 2.902$ $p = 0.059$). Verificámos que não existiam diferenças significativas, existia sim uma tendência nas práticas de Mediação Cultural. As práticas de Mediação Cultural demonstram que conforme as avaliações dos alunos vão sendo mais favoráveis, os pais tendem a ter um maior envolvimento na Mediação Cultural. Assim, a nossa hipótese não é válida.

Quanto à nossa **décima e terceira** hipótese que afirma que os filhos de pais que se envolvem activamente nas práticas de Literacia Familiar têm resultados escolares elevados em comparação com os filhos de pais que se envolvem menos nas práticas de Literacia Familiar.

Procedemos à organização da Avaliação da Língua Portuguesa dos alunos consoante as variáveis ligadas às práticas de Literacia Familiar. Desta forma, surgiu a necessidade de recodificar a variável avaliação de Língua Portuguesa segundo as notas atribuídas pelos professores para obtermos três grupos distintos, um grupo que apresenta alunos com avaliação insatisfatória (30 participantes ≥ 3), um outro grupo que apresenta os alunos com uma avaliação satisfatórias (44 participantes = itens 4 e 5) e os alunos com uma avaliação muito boa (49 participantes ≤ 6).

De modo a verificarmos se as práticas de envolvimento diferem consoante as Avaliação de Língua Portuguesa dos professores procedemos ao cálculo de uma Anova. Foi possível observar que existem diferenças significativas somente na dimensão de Práticas

Utilitárias de Treino ($F(121) = 3.655$ $p = 0.029$). Nas restantes práticas não encontramos diferenças significativas, sendo as Práticas Utilitárias de Dia-a-dia ($F(120) = 1.262$ $p = 0.287$) e as Práticas Utilitárias de Entretenimento ($F(121) = 2.282$ $p = 0.107$). Assim, as práticas de Apoio a Tarefas Escolares ($F(109) = 1,760$ $p=0,177$), as práticas de Comunicação sobre a Escolaridade ($F(109) = 0.293$ $p = 0.746$), nas práticas de Mediação Social ($F(108) = 0.825$ $p = 0.441$) e as práticas de Mediação Cultural ($F(109) = 2.902$ $p = 0.059$).

Assim, pudemos constatar que consoante os alunos têm notas melhores, os pais envolvem-se mais nas práticas de treino. Desta forma, é possível concluir que a nossa hipótese não se comprova.

VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com este capítulo pretende-se proceder à discussão dos resultados anteriormente apresentados, analisando e interpretando os resultados obtidos.

Na nossa **primeira hipótese**, sugeriu-se que existia diferenças significativas entre os pais que apresentavam diferentes níveis de percepção de auto-eficácia no que respeita às suas práticas de envolvimento parental. Esperava-se que os pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada estivessem mais envolvidos nas quatro dimensões das práticas de envolvimento parental, do que os pais com uma percepção de auto-eficácia mais baixos. Os resultados obtidos vieram confirmar a nossa hipótese, ou seja, verificámos que os pais se envolvem mais nas práticas de Comunicação sobre a Escolaridade, seguindo-se do Apoio em Tarefas Escolares, depois nas práticas de Mediação Social e por fim com menor valor de envolvimento encontrámos Mediação Cultural.

Foi também possível observar que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais elevados estão mais envolvidos nas quatro dimensões, do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia menos elevados.

Algo que nos foi possível constatar foi que as práticas em que os pais se envolvem maioritariamente remetem para actividades realizadas em casa, assente no apoio aos trabalhos e às dificuldades que os alunos trazem da escola, tal como na comunicação que estes devem transmitir desta. Assim, todas as outras actividades que têm como características um ambiente fora do contexto habitacional, o contexto cultural e social, foram de certa forma desvalorizados pela maioria dos pais presentes no estudo. Estas práticas de envolvimento parental podem ser agrupadas em dois subtipos à semelhança da caracterização realizada por Green, *et al.*, (2007), onde o envolvimento pode ser sustentado em tarefas que são desenvolvidas em casa e na escola. Quando relatamos as tarefas escolares que são realizadas em casa, este tipo de práticas remete para o envolvimento dos pais em casa em actividades de aprendizagem ligadas à escola, como o apoio aos trabalhos de casa e ao estudo de matérias dadas em contexto escolar. Desta forma, é considerado inúmeras vezes como o currículo de casa, visto que são tarefas enviadas pela escola e estão mais direccionadas para o apoio individualizado à criança (Epstein, *et al.*, 1995; Grolnick, *et al.*, 1994). Por outro lado, as práticas escolares desenvolvidas na escola, remetem para o envolvimento dos pais em actividades de grupo, quer na escola, quer na comunidade envolvente.

Voltando às questões ligadas à percepção de auto-eficácia pelos pais, os autores Hoover-Dempsey, *et al.*, (2005), consideram a percepção de auto-eficácia como a crença dos pais relativamente às suas capacidades e aos seus conhecimentos para ajudar os filhos e é tida como um determinante central do envolvimento parental. Assim, a possibilidade de relação entre a percepção de auto-eficácia dos pais relativamente às suas práticas de envolvimento, tem vindo a ser confirmada por vários estudos (Green, *et al.*, 2007). Estes sugerem que, os pais tomam decisões de se envolverem baseadas em parte nas suas expectativas sobre os possíveis resultados a atingir. Segundo estes autores mencionados, os resultados que obtivemos acerca das diferenças assinaladas ao nível das diferentes práticas de envolvimento quando comparadas com os nível de percepção de auto-eficácia dos pais, uma vez que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais elevados estão mais envolvidos nas 4 dimensões, nas práticas de Comunicação sobre a Escolaridade, seguindo-se do Apoio em Tarefas Escolares, depois nas práticas de Mediação Social e por fim com menor valor de envolvimento encontramos Mediação Cultural, do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia menos elevados, o que comprova a nossa hipótese.

Na nossa **segunda hipótese** esperávamos encontrar diferenças significativas entre a percepção de auto-eficácia dos pais relativamente às suas práticas de Literacia Familiar. Os resultados obtidos vieram confirmar a nossa hipótese, ou seja, verificámos que os pais se envolvem mais nas práticas de Treino, seguindo-se das práticas de Dia-a-Dia, depois nas práticas de Entretenimento. É também possível observar que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais elevados estão mais envolvidos nas três dimensões, do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia menos elevados.

Assim, os pais dos alunos se mostram mais envolvidos nas práticas de Treino, do que comparativamente às praticas de Dia-a-dia e de Entretenimento. Este resultado demonstra, tal como nos resultados das práticas de envolvimento parental, uma preferência pelas práticas que remetem directamente para assuntos relacionados com a ajuda em trabalhos e com a preparação destes para provas, do que em práticas que possam ser adaptadas através da rotina do aluno.

Vários autores defendem que as crenças e as expectativas positivas sobre as aptidões cognitivas (Crandall, Dewey, Katkavsky & Preston, 1964; Stevenson, Parker, Wilkinson, Hegion, & Fish, 1976) e académicas (Entwisle & Hayduk, 1988; Galper e tal., 1997) dos pais influenciam o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita nos seus filhos. Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini (1995) sugerem que melhores resultados de leitura estão associados a factores ambientais, tais como a leitura partilhada de um livro, outros afirmam

que podem estar associados às crenças e expectativas dos pais no processo de leitura do filho e na capacidade académica (Entwisle & Hayduk, 1988; Galper, Wigfield, & Seefeldt, 1997), ou nos comportamentos centrados nas tarefas da criança (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen, & Puttonen, 2002; Hagtvet, 2000). Segundo os resultados obtidos e sustentados por estes autores, a nossa hipótese foi comprovada.

A **hipótese 3** foi formulada no sentido de verificar se os pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada têm uma concepção de responsabilidade mais activa do seu papel na escolaridade dos filhos do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais baixos. Após a análise dos dados recolhidos é possível confirmar que os dados sugerem que os pais que se percebem eficazes nas suas práticas de envolvimento, também consideram que são responsáveis pela execução dessas mesmas práticas. Desta forma, podemos afirmar que a nossa hipótese se comprova.

Hoover-Dempsey e Sandler (1997) afirmam que se um pai acredita que a sua ajuda com a realização do trabalho de casa dos filhos originará efeitos positivos no desempenho escolar dos mesmos, é então plausível que se envolva. Se acreditar que o seu envolvimento em situações pai/professor não irá trazer qualquer diferença na criança é então provável que as evite. Os autores propõem ainda que os pais com altos sentimentos de auto-eficácia tendem a perceber-se como competentes neste domínio e a acreditarem que o seu envolvimento terá um contributo positivo para a educação dos filhos e é possível que perdue face aos desafios e trabalhe as dificuldades para alcançarem resultados positivos. Por outro lado, os pais com baixos níveis de auto-eficácia evitam o envolvimento com medo de se confrontarem com as suas incapacidades e pela suposição que o seu envolvimento não trará nada de positivo para os resultados académicos dos filhos.

Na **quarta hipótese** pretendia-se verificar se os pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada têm habilitações literárias mais elevadas filhos do que os pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais baixos. Os resultados obtidos demonstraram não existir diferenças significativas entre as duas variáveis mas, podemos observar que existe uma tendência. Esta tendência remete para os pais que têm como habilitações o 3ºciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário demonstram ter uma maior concepção de Auto-eficácia que os pais que têm o 1º e o 2ºCiclo do Ensino Básico e o Ensino Superior. Assim, a nossa quarta hipótese não se comprova.

Estes resultados vão de encontro dos resultados obtidos num estudo de Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler (2007), com o objectivo de analisar se as diferentes variáveis psicológicas que coordenam o modelo proposto por Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997)

predizem as práticas de envolvimento parental em casa e na escola. Introduziram ainda as variáveis demográficas, nível de escolaridade dos pais, status sócio-económico e idade dos filhos.

Os resultados deste estudo mostram que os três grandes construtos do modelo – crenças motivacionais, percepção das solicitações dos outros e variáveis contextuais – estão relacionados com os dois tipos de envolvimento. Os autores verificam que as práticas de envolvimento parental em casa se relacionam com as suas crenças de auto-eficácia, com as solicitações específicas dos filhos e com a percepção de tempo e energia para o envolvimento. No que se refere às práticas de envolvimento na escola os resultados mostram que estas estão relacionadas com as mesmas variáveis e ainda com as percepções dos pais sobre as solicitações dos professores.

Relativamente às variáveis status sócio-económico e nível de escolaridade dos pais, estas provaram não ter influência nas variáveis psicológicas. Estes dados são consistentes com pesquisas anteriores, que evidenciam que o envolvimento parental é motivado em primeira instância por características do contexto social, nomeadamente pelas relações interpessoais dos pais com as crianças e os professores, em detrimento do status sócio-económico.

No que diz respeito à nossa **quinta hipótese**, tínhamos como objectivo compreender se os filhos de pais com uma percepção de auto-eficácia mais elevada, têm resultados escolares elevados em comparação com os filhos de pais com níveis de percepção de auto-eficácia mais baixos. Foi possível constatar que existe diferenças significativas para esta variável e que esta diferença só é significativa quando se compara os alunos com notas excelentes com os de notas pouco satisfatórias. Assim, pudemos constatar que consoante os filhos tenham uma avaliação favorável, os pais têm também uma maior percepção de auto-eficácia. Desta forma, é possível concluirmos que a nossa hipótese que fundamentava que os filhos de pais com níveis de percepção de auto-eficácia elevados tinham resultados escolares elevados foi comprovada.

Os estudos de Vasques de Mendonça et al., (2005) também vêm de acordo com os resultados que obtivemos no estudo actual. Estes autores referenciam como um preditor significativo da percepção dos pais sobre o seu envolvimento na educação dos filhos, a sua própria escolaridades e as suas práticas de envolvimento. Assim, o facto das famílias mais carenciadas e dos pais com menos escolaridade permanecerem mais afastados da escola é um facto bem estabelecido na literatura (Davies *et al.*, 1989). Foi realizado um estudo sobre este tema e onde foi possível concluir que os pais de classes mais desfavorecidas e com menos escolaridade têm mais dificuldade em estarem envolvidos na escola, uma vez que têm menos

confiança nas suas capacidades, demonstrando mais atitudes de passividade e deferência, e menos preocupação com questões de sobrevivência (Davies et al., 1989).

Relativamente à **sexta hipótese**, esta previa a existência de diferenças significativas entre os pais que apresentavam diferentes níveis de concepção de responsabilidade no que respeita às suas práticas de envolvimento parental. Esperava-se que os pais com uma concepção de responsabilidade mais elevada estivessem mais envolvidas nas quatro dimensões das práticas de envolvimento parental, do que os pais com uma concepção de responsabilidade mais baixos. Os dados obtidos permitem verificar que em ambos os grupos, os pais se envolvem mais nas práticas de Comunicação sobre a Escolaridade, seguindo-se do Apoio em Tarefas Escolares, depois nas práticas de Mediação Social e por fim com menor valor de envolvimento encontramos a Mediação Cultural. Logo, podemos afirmar que os pais de ambos os grupos se envolvem mais em tarefas escolares desenvolvidas em casa, que reenviam para um contacto mais individualizado dos pais com os filhos, do que em tarefas em contexto escolar, com maior exposição por parte do adulto.

Constata-se ainda que são os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa que apresentam valores mais elevados na maioria das práticas de envolvimento, sendo a única prática que demonstra que os pais com uma concepção de responsabilidade menos activa apresentam um valor superior é a Mediação Cultural. Logo não podemos considerar a nossa sexta hipótese válida.

Desta forma podemos concluir, que o tipo de concepção de responsabilidade dos pais nem sempre se expressa consequentemente nas suas práticas de envolvimento na vida escolar dos seus filhos, isto é, tanto os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa, como os de concepção responsabilidade menos activa estão bastante envolvidos na escolaridade dos filhos.

É de salientar que os dados encontrados no nosso estudo corroboram os de vários autores que sustentam a teoria que os pais com concepções de responsabilidade mais activa investem mais nas quatro dimensões propostas, do que os pais com uma concepção de responsabilidade menos activa. Quanto mais os pais acreditarem que é da sua responsabilidade envolverem-se na escolaridade dos filhos, mais activo será o seu envolvimento (Deslandes, *et al.*, 2005; Eccles & Harold, 1994; Green, *et al.*, 2007; Grolnick, *et al.*, 1997; Hoover-Dempsey, *et al.*, 1997; Hoover-Dempsey, *et al.*, 2005).

As conclusões que retiramos do estudo quanto a esta variável não é consistentes com o modelo de envolvimento parental proposto por Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) e Hoover-Dempsey, Walker e Sandler (2005) e não vão ao encontro de vários estudos

(Deslandes & Bertrand, 2005; Eccles & Harold, 1994; Green, et al., 2007; Grolnick, et al., 1997; Hoover-Dempsey, et al., 2005; Walker, et al., 2005) que confirmam que o modo como os pais concebem a sua responsabilidade na educação dos filhos é um factor influente para a construção do seu papel enquanto pais, funcionando como motivador para o envolvimento.

Relativamente à **sétima hipótese**, esta previa a existência de diferenças significativas entre os pais que apresentavam diferentes níveis de concepção de responsabilidade no que respeita às suas práticas de Literacia Familiar. Esperava-se que os pais com uma concepção de responsabilidade mais elevada estivessem mais envolvidas nas três dimensões das práticas de Literacia Familiar, do que os pais com uma concepção de responsabilidade mais baixos.

Os dados obtidos permitiram verificar que em ambos os grupos, os pais se envolvem mais nas práticas de Treino, seguindo-se as Práticas de Dia-a-Dia, depois nas práticas de Entretenimento. Logo, podemos afirmar que os pais de ambos os grupos se envolvem mais em práticas de treino, que reenviam para um contacto mais individualizado dos pais com os filhos nos trabalhos que estes trazem da escola, como também na explicação de conteúdos escolares mais específicos, do que em tarefas de contexto social e cultural, com maior exposição por parte do adulto.

Constata-se ainda que são os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa que apresentam valores mais elevados na maioria das práticas de envolvimento, sendo a única prática que demonstra que os pais com uma concepção de responsabilidade menos activa apresentam um valor superior é nas Práticas de Entretenimento.

De realçar que, a concepção de responsabilidade nas práticas da literacia aparece significativamente correlacionada com as práticas de Treino e com a percepção de auto-eficácia nas práticas de Literacia. Esta correlação indica que os pais que assumem mais responsabilidades na literacia familiar também se envolvem mais nas práticas de Treino da Literacia e se percebem eficazes nas mesmas. Assim, a nossa sétima hipótese não se confirma. Desta forma podemos concluir, que o tipo de concepção de responsabilidade dos pais nem sempre se expressa consequentemente nas suas práticas de Literacia Familiar na vida escolar dos seus filhos, isto é, tanto os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa, como os de concepção responsabilidade menos activa estão bastante envolvidos na escolaridade dos filhos.

Mata (2006) realizou um estudo em que avaliou as concepções dos pais para a aprendizagem da leitura e da escrita, onde procedeu à análise três dimensões distintas. Estas dimensões (afecto-motivacional, escola-aprendizagem e funcional). Nos resultados obtidos, os pais dão importância às três dimensões, sendo que estas dimensões partilham aspectos acerca

da concepção de responsabilidade. Desta forma, é possível compreendermos que os pais, ao contrário dos resultados do nosso estudo, ao responsabilizarem-se pela escolaridade dos filhos, realizam também de forma activa as práticas de Literacia Familiar.

Na **oitava hipótese** pretendia-se verificar se os pais com uma concepção de responsabilidade mais activa na escolaridade dos filhos têm habilitações literárias mais elevadas do que os pais que apresentam uma concepção de responsabilidade menos activa. Os dados que obtivemos neste estudo demonstraram que essa diferença era significativa somente quando se comparavam os pais que tinham o ensino secundário (alta concepção de responsabilidade) e o 3ºciclo do Ensino Básico (baixa concepção de responsabilidade). Assim, pudemos constatar que os pais que tem habilitações iguais, ou superiores, ao ensino secundário têm uma maior concepção de responsabilidade ligadas às praticas de literacia de que os pais com o 3ºciclo do ensino básico. É possível concluirmos que a nossa hipótese é válida.

Quanto à influência que as habilitações literárias possam ter na concepção de responsabilidade, Green e tal., (2007) afirma que alguns dos aspectos maioritariamente presentes no grupo de pais com habilitações literárias elevadas é a proximidade com a cultura escolar, a partilha de uma rede social de suporte, uma concepção construtiva de aprendizagem e a confiança pessoal nos processos de negociação com os filhos e professores.

Relativamente à **nona hipótese**, procuramos compreender se os filhos de pais com uma concepção de responsabilidade mais activa, tem resultados escolares elevados do que os filhos de pais uma concepção de responsabilidade menos activa. Desta forma podemos concluir, que existe uma tendência para que os pais que tenham filhos com notas satisfatórias, tenham uma maior concepção de responsabilidade nas aprendizagens dos filhos, do que os pais que tenham filhos com uma avaliação menos favorável. A nossa hipótese não foi validada.

Henderson (2003), sugere que o envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos esta positivamente correlacionado com o aproveitamento escolar das crianças. De igual modo, o trabalho em parceria entre a escola, a família e a comunidade envolvente tem tido resultados brilhantes no processo de aprendizagem das crianças, no sentido em que estas tendem a obter mais sucessos e vão para melhores escolas. A dimensão de actuação individual dos pais corresponde à defesa dos interesses, particulares, do seu próprio educando e pode ocorrer tanto em casa como na escola. A dimensão de actuação individual equivalente ao que vários especialistas, denominam de envolvimento. É credível que se envolvam, ou seja, que

desempenhem um papel pró-activo no apoio directo ao percurso dos seus filhos, provavelmente tanto em casa como na escola.

Na **décima hipótese**, sugerimos que os pais com habilitações literárias mais elevadas apresentam resultados mais elevados nas dimensões Apoio em Tarefas Escolares, Comunicação sobre a Escolaridade e, Mediação Social e Cultural, do que os pais com habilitações literárias menos elevadas.

Os dados permitiram-nos verificar que essa diferença era significativa somente quando se comparavam os pais que tinham o 3º ciclo do ensino básico (baixo envolvimento) e os que tinham o ensino secundário (alto envolvimento). Assim, podemos constatar que os pais com habilitações iguais, ou superiores, ao ensino secundário envolvem-se mais nas práticas de apoio às tarefas escolares do que os pais que possuem habilitações ao nível do 3º ciclo do ensino básico. Assim, a nossa hipótese é válida.

O nível de escolaridade dos pais tem um grande impacto na sua participação e envolvimento na escolaridade dos filhos (Stevenson & Baker, 1987). Este nível de escolaridade indica a experiência e os conhecimentos que os pais possuem sobre o sistema escolar e sucesso escolar que influencia, assim, o percurso escolar da criança. Tal como vários estudos demonstram, a escolaridade dos pais pode estar intrinsecamente ligada à parentalidade e ao envolvimento (Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995; Kohl e tal., 2000; Hill et al., 2004).

A **décima e primeira** hipótese hipotetiza que os pais com habilitações literárias mais elevadas estão mais envolvidos nas práticas de literacia familiar. Após a análise dos dados, concluímos que não existem diferenças significativas nas dimensões de Práticas Utilitárias de Dia-a-dia, nas Práticas Utilitárias de Entretenimento e as Práticas Utilitárias de Treino. Logo não podemos confirmar a nossa hipótese.

Na **décima e segunda** hipótese, pretendíamos compreender se os filhos dos pais que se envolvem mais nas práticas de envolvimento, têm melhores notas do que os filhos dos pais que se envolvem menos.

Verificámos que não existiam diferenças significativas, existia sim uma tendência nas práticas de Mediação Cultural. As práticas de Mediação Cultural demonstram que conforme as avaliações dos alunos vão sendo mais favoráveis, os pais tendem a ter um maior envolvimento na Mediação Cultural. Assim, a nossa hipótese não é válida.

Evidências encontradas nos estudos de Eccles e Harold (1994), apontam o envolvimento activo dos pais nas escolas como factor significativo para o sucesso educativo

dos filhos em todo o seu percurso escolar. Sugerem ainda que, uma boa relação entre a escola e a família traz também benefícios para pais e professores, bem como para os alunos.

Na **décima e terceira hipótese** pretendíamos compreender se os filhos dos pais que se envolvem mais nas práticas de Literacia Familiar, têm melhores notas do que os filhos dos pais que se envolvem menos.

Foi possível observar que existem diferenças significativas somente na dimensão de Práticas Utilitárias de Treino. Nas restantes práticas não encontramos diferenças significativas. Assim, pudemos constatar que consoante os alunos têm notas melhores, os pais envolvem-se mais nas práticas de treino. Não sendo desta forma, possível comprovarmos a nossa hipótese.

Estudos longitudinais demonstram que o envolvimento parental com as crianças em casa leva a melhores competências na leitura e na escrita (Epstein, 1991; Keith e tal., 1988; Steinberg, Lamborn, Dormbusch, & Darling, 1992; Van Voornis, 2000).

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto estarmos na recta final deste trabalho de investigação, seria proveitoso realizarmos algumas considerações finais aos resultados conseguidos no nosso estudo e fazer referências a algumas ideias para futuras investigações sobre esta temática.

O envolvimento parental tornou-se dos temas centrais de diversos estudos, com o intuito de sobressair as vantagens que as práticas destes trazem para as crianças e adolescentes. Os benefícios não se aplicam somente aos resultados escolares mas, também no seu contributo essencial no desenvolvimento pessoal e social. Este tema sensibiliza-nos para a importância do contexto familiar na construção do nosso self, e nesse sentido todas as práticas que os nossos pais realizam são uma forma de nos preparar para as etapas que teremos de enfrentar fora do contexto familiar. Com base nas muitas evidências sobre a importância do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, considerámos que seria pertinente a realização deste trabalho, para uma vez mais esclarecer sobre as consequências positivas do envolvimento parental para o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, o nosso estudo teve como objectivo principal objectivos nesta investigação verificar de que forma a concepção de responsabilidade dos pais sobre o seu papel na escolaridade dos filhos (mais activa ou menos activa), a sua percepção de auto-eficácia, as práticas de envolvimento parental e as práticas de literacia familiar e o ano de escolaridade (desempenho escolar) dos seus filhos (1º e 2º anos) se relacionam entre si.

Os nossos resultados demonstram um maior investimento dos pais em práticas de envolvimento fundamentadas essencialmente em casa em detrimento das práticas baseadas na escola. Apesar de se reconhecer a importância do investimento por parte dos pais neste tipo de práticas, o que se tem verificado ao longo dos tempos é que nem todos os pais se envolvem como seria desejado ao nível das práticas que remetem para o envolvimento na escola apesar de estas serem consideradas como importantes e fulcrais, e que por isso, seria importante fazerem parte das práticas de envolvimento.

Os pais investem em áreas de envolvimento que consideram mais importantes, onde sentem uma maior capacidade de resposta, ou que lhes seja mais vantajoso tendo em conta as suas disponibilidades. Se os pais no seu envolvimento não têm em conta a sua participação na escola, julgamos que seria relevante trabalhar com as famílias, sensibilizando-as para a importância e necessidade de um maior investimento neste tipo de envolvimento.

McAllister (1993) clarifica quatro elementos importantes para a interacção família e instituição educativa: gerar uma comunicação bidireccional; aperfeiçoar a aprendizagem tanto na escola como em casa; facultar apoio mútuo (os professores ajudam os pais oferecendo-lhes programas educativos que respondem aos seus interesses e necessidades); e, por fim, tomar decisões conjuntas (os pais e os professores trabalham juntos para melhorar a instituição de educação infantil através da participação em conselhos e grupos de direcção e planeamento). O importante é, então, captar o sentido educativo da relação com as crianças, adquirir uma nova sensibilidade e um novo estilo de interacção.

Outro aspecto essencial é o papel importante das solicitações dos professores e das crianças para o envolvimento dos pais. Se os pais percepcionarem que a escola os ouve e desenvolve actividades para o seu envolvimento, os pais tendem a envolver-se mais. Para além disso, as solicitações realizadas pelos filhos são também um factor crucial para um envolvimento eficaz em casa e na escola. Várias são as evidências de que as solicitações feitas pelos alunos vão influenciar o envolvimento dos pais quer em casa, quer na escola. As solicitações dos alunos são importantes já que os pais percepcionam o seu envolvimento como esperado e desejado (Deslandes & Bertrand, 2005; Green, et al., 2007).

Nos dias de hoje, e tendo em conta a importância das práticas dos professores no que diz respeito ao envolvimento parental, seria muito interessante e vantajoso trabalhar junto dos professores algumas competências relacionadas com o envolvimento parental. É fundamental que os professores tenham a percepção da importância da participação dos pais na escola, e do papel que podem tomar, adoptando práticas direccionadas para um maior envolvimento dos mesmos.

O suporte de uma boa relação entre a família e a instituição educativa inicia-se com uma boa colaboração a nível da informação. Visto que os mais pequenos necessitam da companhia dos adultos para chegarem à instituição educativa, esta circunstância proporciona um contacto diário entre a mãe ou o pai e o professor. Estes pequenos momentos podem ser aproveitados para trocar informações de tipo informal. As sessões de informação são a base de participação para os pais, pois os mantêm informados do conteúdo e das possibilidades efectivas de colaboração. Todos os pais em geral, e não só os que são os seus representantes nas estruturas participativas, são, identicamente, estimulados a conhecer e inteirar os valores e atitudes que a instituição educativa promove, através das actividades educativas diárias.

Na realidade, aquilo que se averigua muitas vezes é que os pais se sentem incapacitados para auxiliarem os filhos, referindo mesmo que precisam de mais informação por parte da escola (Dauber & Epstein 1989). É essencial mostrar às famílias, o quão

importante é a comunicação e os benefícios que lhe estão implícitos, para que deste modo, as famílias sintam uma maior necessidade e motivação para interagirem com todos aqueles que estão ligados à escolaridade dos filhos.

O estabelecimento de um maior contacto entre pais e escola e uma maior partilha de informação e responsabilidade, promove uma melhor relação escola-família, que ainda no dia de hoje se mostra frágil e quase inexistente.

Outra sugestão para investigações futuras, seria um maior aprofundamento do conceito de Literacia Familiar como uma forma de envolvimento parental e assim demonstrar numa investigação quais as várias formas de os pais se envolverem na escolaridade dos filhos. O presente estudo já apresenta algumas questões acerca das práticas de envolvimento, mas seria interessante abrir uma nova porta e investigar todas as práticas que podem ser consideradas como práticas de envolvimento parental.

Pensamos que também seria interessante perceber qual a concepção que os pais têm relativamente à aprendizagem e ao papel da escola e de como estas se relacionam com a concepção de responsabilidade e com o grau e tipo de envolvimento parental.

Outra questão de estudo pertinente, seria a de verificar a relação entre os factores presentes no estudo mas adicionando a variável numeracia, uma vez, que está comprovado a influência das variáveis para os níveis de envolvimento parental.

Os resultados do nosso estudo aparentam ser claros, porém, não é possível fazer uma generalização para a população portuguesa. Os dados da nossa amostra foram recolhidos apenas em duas cidades e por isso não os podemos considerar representativos da população em geral. O facto de estarmos a estudar o envolvimento dos pais de alunos que habitam em centros urbanos, leva-nos a pensar como será o envolvimento dos pais em zonas rurais, onde é esperado que haja uma maior proximidade entre a população.

Para finalizar, acreditamos que as conclusões do nosso trabalho possam contribuir de algum modo para uma melhor reflexão e adequação do envolvimento parental nestes anos de escolaridade e na prossecução de uma melhor relação de parceria entre família, a escola e o aluno.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, A.; Stokes, S. (1984). Social and institutional influences on the development and practice of Literacy. In H. Goelman, A. Oberg e F. Smith (eds.), *Awakening to Literacy* (pp. 24-37). Pourtsmouth, London: Heiremann Educational Books.

Aunola, K., Nurmi, J-E., Niemi, P., Lerkkanen, M-K., & Puttonen, H. R. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37, 310–327.

Baker, L.; Serpell, R.; Sonnenschein, S. (1995). Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers. In L. Morrow (ed.), *Family Literacy. Connections in school's and communities* (pp. 236-252). Newark, Delaware: International Reading.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Engrewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.

Benavente, A. *et al.* (orgs.) (1996). *A literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/CNE.

Benfadhel, S. (1998). L'acquisition du langage écrit: une affaire communautaire. *Enfance*, 2, 213-219.

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.

Cia, F., Williams, L. C. & Aiello, A. R. (2005) Influências paternas no desenvolvimento infantil: revisão da literatura. *Psicol. Esc.Educ.*, 9, 225-233.

Crandall, V. J., Dewey, R., Katkovsky, W., & Preston, A. (1964). Parents' attitude and behaviors and grade-school children's academic achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 104, 53–66.

Davies, D., Fernandes, J.V., Soares, J.C., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M.A., Vilhena, M.C., Oliveira, M.T., Dias, M., Silva, P., Marques, R. & Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*. 98, 3, 164-175.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement en children's and adolescent's schooling. In A. Bloom & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1994). *Family Involvement in Children's and Adolescent's Schooling*. Paper presented at the Family-School Links Conference, Pennsylvania State University.

Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 61, 147–159.

Epstein, J. & Dauber, D. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91, 3, 289-305.

Epstein, J., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M. & Simon, B. (1995) School, Family and Community Partnerships. *Phi Delta Kappan*, 77, 9, 701-712

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, 1-22

Galper, A., Wigfield, A., & Seefeldt, C. (1997). Head start parents' beliefs about their children's abilities, task values, and performance on different activities. *Child Development*, 68, 897–907.

Goodman, Y. (1996a). The roots of literacy. In S. Wilde (Ed.), *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1980, pp. 121-147). Portsmouth, NH: Heinemann.

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento antisocial. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21- 60). Campinas: Alínea.

Gonçalves, F.; Mata, L. (2001). Literacia Familiar, conceptualizações e funcionalidade da linguagem escrita. Que relações?. Comunicação apresentada no 2º Congresso Família, Saúde Mental e Políticas Sociais. Lisboa.

Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education & Urban Society*, 39, 264–285.

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M., (2007). Parent's Motivations for Involvement in Their Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Education Psychology*, 99, 532–544.

Grolnick, W. S., Benjet, Kurowski, & Apostoleris (1997). Predictors of Parents Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 538-548.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents Involvement in Children's Shooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivacional Model. *Child Development*. 65, 237-252.

HANNON, P. (1995). Literacy, home and school: Research and practice in teaching literacy with parents. London: Falmer Press.

Hannon, P. (1996). School is too late: preschool work with parents. In S. Wolfendale, & K. Topping (Eds.), *Family involvement in literacy* (pp. 63-74). London: Cassell.

Hannon, P., & James, S. (1990). Parents' and Teachers' Perspectives on Pre-School Literacy Development. *British Educational Research Journal*, 16 (3), 259--272.

Hill, N. E, Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language and Society*, 11, pp. 49 -77.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent school relations. *Journal of Education Research*, 85, 287-294.

Hoover-Dempsey, K. V., & Jones, K. P. (1997), March). Parental Role Construction and Parental involvement in children's education. Paper presents at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do Parents become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T. & Sandler, H. M. (2005). Parent's Motivations for Involvement in Their Children's Education. School-Family Partnerships for Children's Success. *Teachers College Record*, Columbia University. 2, 40-56.

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363.

Lanita, M. J. P. (2008). *Percepção Que Mães De Alunos Do 4º E 6º Ano Têm Sobre o Seu Envolvimento Na Escolaridade Dos Filhos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional, ISPA.

Leichter, H. (1974). Families as environments for literacy. In H. Goelman, A. Oberg e F. Smith (eds.), *Awakening to Literacy* (pp. 38-50). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA

Mason, J.; Peterman, C.; Kerr, B. (1995). Reading to kindergarten children. In D. Strickland e L. Morrow (eds), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7º ed., pp 52-62). Newark, Delaware: International Reading Association.

Mata, L. (2002). *Literacia Familiar – caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.

McAllister, Swap, S. *Developing home-school partnerships*. New York and London: Teachers College, 1993.

McNaughton, S. (2001). Co-constructions expertise: the development of parents and teachers ideas about literacy practices and the transition to school. *Journal of Early Childhood Literacy* 1 (1), 40-58.

Menyuk, P. & Brisk, M. (2005). *Language development and education*. Basing Stoke (R. U.): Palgrave Macmillan.

Morrow, L., Paratore, J., & Tracey, D. (1994). *Family literacy: New perspectives, new opportunities*. Brochura publicada pela International Reading Association – Family Literacy Comission.

Murphey, D. A. (1992). Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental Review*, 12, 199–232.

Pedro, I. (2006). A satisfação dos Adolescentes sobre as Práticas de Envolvimento na sua escolaridade. *Encontro “Parentalidade – Estudos e Práticas”*. Lisboa

Purcell-Gates, V.; LAllier, S. & Smith, D. (1995). Literacy at the Harts and the Larsons: Diversity among poor, inner-city families. *The Reading Teacher*, 48(7), 572-578.

Reed, R. P., Jones, K. P., Walker, J. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2000, April). Parent's motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Rowe, D. (1994). *Preschoolers as authors. Literacy Learning in the social world of the classroom*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *Elementary School Journal*, 102, 301–316.

Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental beliefs systems: The psychological consequences for children* (345-371). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Steinberg, L., Lombarn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Stevenson, H.W., Parker, T., Wilkinson, A., Hegion, A., & Fish, E. (1976). Predictive value of teachers' ratings of young children. *Journal of Educational Psychology*, 68, 507–517.

Taylor, D., & Strickland, D. (1986). *Family storybook reading*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.) (1986). *Emergent literacy*, Norwood, NJ: Ablex.

Teale, W. & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* (4^a ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Teale, W. & Sulzby, E. (1987). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.

Van Voornis, F. L. (2000). The effects of interactive (TIPS) homework on family involvement and science achievement of middle grade students. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville.

Villas -Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

Walker, J. M. T., Wilkins, S. A., Dallaire, J. R., Sandler, J. R. & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The elementary school Journal*, 106 (2), 85-104.

ANEXOS

Anexo A

Questionário “Os Pais e a Escolaridade”



QUESTIONÁRIO Os Pais e a Escolaridade

O presente questionário pretende compreender o nível de envolvimento parental dos pais nas aprendizagens escolares dos filhos.

Faz parte de um projecto de investigação a ser desenvolvido no Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Solicitamos a sua colaboração através do preenchimento do presente questionário.

Deve responder colocando um círculo na opção que estiver mais de acordo com a sua opinião. Responda de um modo espontâneo e sincero. Tenha em conta a sua experiência no presente ano lectivo e apenas com o seu filho(a) que na está no 1º e 2ºano de escolaridade.

Todas as respostas são confidenciais e não serão divulgadas as identificações dos participantes, por favor, não deixe questões por responder.

Mãe:

1. Idade: _____
2. Habilitações Literárias: _____
3. Actividade Profissional: _____
4. Estado Civil: _____ 5. Nacionalidade: _____

Pai:

1. Idade: _____
2. Habilitações Literárias: _____
3. Actividade Profissional: _____
4. Estado Civil: _____ 5. Nacionalidade: _____

Criança:

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: _____ Género: Masculino ☐ Femi ☐
4. Ano de Escolaridade do seu filho(a): 1ºano ☐ 2ºano ☐

Gratos pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO *Os Pais e a Escolaridade*

1. Na educação dos filhos os pais têm ideias diferentes sobre o que é realmente da sua responsabilidade e o que é da responsabilidade da escola e dos professores. Diga-nos até que ponto considera ser da responsabilidade da família as seguintes acções:

	Discordo Completamente						Concordo Completamente
	1	2	3	4	5	6	7
1. Ajudar o(a) seu(sua) filho(a) na realização dos trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6	7
2. Apoiar e valorizar junto do(a) seu (sua) filho(a) as decisões do professor	1	2	3	4	5	6	7
3. Explicar ao seu(sua) filho(a) conteúdos escolares difíceis	1	2	3	4	5	6	7
4. Conversar com o(a) seu(sua) filho(a) sobre o seu dia de escola	1	2	3	4	5	6	7
5. Colaborar com os professores para que o(a) seu(sua) filho(a) tenha um bom comportamento na escola	1	2	3	4	5	6	7
6. Recorrer ao Professor quando é confrontado com conflitos criados pelo(a) seu(sua) filho(a)	1	2	3	4	5	6	7
7. Falar com o Professor quando tiver dúvidas sobre a orientação dos estudos do(a) seu(sua) filho(a)	1	2	3	4	5	6	7
8. Ajudar o(a) seu(sua) filho(a) a dar um significado prático aos conhecimentos da escola	1	2	3	4	5	6	7
9. Colaborar na aprendizagem da leitura e/ou escrita do meu filho(a)	1	2	3	4	5	6	7
10. Fornecer material pedagógico que facilite a aprendizagem da escrita	1	2	3	4	5	6	7
11. Apoiar o seu filho a utilizar as competências de leitura	1	2	3	4	5	6	7
12. Apoiar o seu filho a utilizar as competências de escrita	1	2	3	4	5	6	7

13. Proporcionar actividades de leitura e/ou escrita que promovam a aprendizagem	1	2	3	4	5	6	7
14. Ajudar o seu filho a integrar as competências de leitura nas rotinas de dia-a-dia (e.g. receitas, cartas, cartazes)	1	2	3	4	5	6	7

2. Tendo em conta o presente ano escolar, indique por favor o seu grau de concordância com cada uma das afirmações:

	Discordo Completamente 1	2	3	4	5	6	Concordo Completamente 7
1. Sei como ajudar o meu filho(a) para que progrida na escola	1	2	3	4	3	6	7
2. Não sei se estou a ter uma boa comunicação com o meu filho(a)	1	2	3	4	3	6	7
3. Não sei como ajudar o meu filho(a) para que atinja bons resultados	1	2	3	4	3	6	7
4. Estou satisfeito com os esforços que faço para ajudar o meu filho(a) nas suas aprendizagens	1	2	3	4	3	6	7
5. Não sei como ajudar o meu filho(a) a aprender	1	2	3	4	3	6	7
6. Sei como ajudar o meu filho(a) para que progrida ao nível da leitura e da escrita	1	2	3	4	3	6	7
7. Não me sinto à vontade para ajudar o meu filho(a) a aprender a ler e a escrever	1	2	3	4	3	6	7
8. Não sei como entreter o meu filho(a) com actividades de leitura e/ou escrita	1	2	3	4	3	6	7
9. Sinto-me à vontade para ensinar ou treinar a leitura	1	2	3	4	3	6	7
10. Não sei como integrar as actividades de leitura e/ou escrita na rotina do dia-a-dia	1	2	3	4	3	6	7

3. Relativamente ao presente ano lectivo, diga-nos com que frequência realiza cada uma das seguintes actividades.

	Nunca	Raramente	Poucas Veze	Às vezes	Frequentemente	Muito Frequent e	Sempre
1. Comento com o meu filho(a) notícias que vemos na televisão	1	2	3	4	5	6	7
2. Procuro saber se o meu filho (a) se sente bem na escola	1	2	3	4	5	6	7
3. Converso com o meu filho(a) sobre as suas dificuldades na escola	1	2	3	4	5	6	7
4. Comento com o meu filho(a) acontecimentos da actualidade	1	2	3	4	5	6	7
5. Pergunto ao meu filho(a) sobre as datas e notas dos testes	1	2	3	4	5	6	7
6. Pergunto ao meu filho(a) se tem trabalhos de casa para fazer	1	2	3	4	5	6	7
7. Vou com o meu filho(a) visitar museus e exposições	1	2	3	4	5	6	7
8. Converso com o meu filho(a) sobre a sua relação com os colegas e amigos da escola	1	2	3	4	5	6	7
9. Ajudo o meu filho(a) a organizar os dossiers e material escolar	1	2	3	4	5	6	7
10. Converso com o meu filho(a) sobre as matérias que deram nas aulas	1	2	3	4	5	6	7
11. Levo o meu filho(a) à livraria para ele(a) escolher os livros que quer ler no seu tempo livre	1	2	3	4	5	6	7
12. Procuro saber como é que o meu filho(a) se comporta na sala de aula	1	2	3	4	5	6	7
13. Presto atenção sempre que o meu filho(a) insiste em contar o seu dia de escola.	1	2	3	4	5	6	7
14. Revejo a matéria para os testes com o meu filho(a)	1	2	3	4	5	6	7
15. Oiço atentamente o meu filho(a) quando explica qualquer assunto que aprendeu	1	2	3	4	5	6	7

16. Ajudo o meu filho(a) a esclarecer dúvidas das matérias da escola	1	2	3	4	5	6	7
17. Ajudo a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6	7
18. Ajudo o meu filho(a) a corrigir os trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6	7
19. Procuro informações com o meu filho(a) para a realização de trabalhos de casa	1	2	3	4	5	6	7
20. Organizo com o meu filho(a) os tempos de estudo	1	2	3	4	5	6	7
21. Partilho com o meu filho(a) experiência agradáveis a propósito da escola	1	2	3	4	5	6	7
22. Evito criticar o meu filho(a) quando me fala dos seus problemas da escola	1	2	3	4	5	6	7
23. Controlo o tempo do meu filho(a) ver TV	1	2	3	4	5	6	7
24. Mostro ao meu filho(a) que fico contente quando ele(a) fala sobre a escola	1	2	3	4	5	6	7

4. No vosso dia-a-dia costuma desenvolver as seguintes actividades com o vosso filho ou apoiá-lo quando ele as desenvolve?

<i>Práticas Utilitárias no Dia-a-Dia</i>	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Às vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente	Sempre
1. Ler receitas de culinária	1	2	3	4	5	6	7
2. Escrever receitas de culinária	1	2	3	4	5	6	7
3. Ler cartas	1	2	3	4	5	6	7
4. Escrever cartas	1	2	3	4	5	6	7
5. Ler recados	1	2	3	4	5	6	7

6. Escrever recados	1	2	3	4	5	6	7
7. Ler cartazes publicitários	1	2	3	4	5	6	7
8. Ler rótulos de embalagens ou etiquetas	1	2	3	4	5	6	7
9. Ler listas de compras	1	2	3	4	5	6	7
10. Escrever listas de compras	1	2	3	4	5	6	7

*Práticas Utilitárias de
Entretenimento*

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Às vezes	Frequentemente	Muito Frequente	Sempre
1. Realizar palavras cruzadas	1	2	3	4	5	6	7
2. Fazer puzzles de palavras	1	2	3	4	5	6	7
3. Fazer sopa de letras	1	2	3	4	5	6	7
4. Ler as legendas de filmes ou de outros programas da TV	1	2	3	4	5	6	7
5. Ler histórias	1	2	3	4	5	6	7
6. Escrever histórias	1	2	3	4	5	6	7
7. Ler rimas ou poesia	1	2	3	4	5	6	7
8. Escrever rimas ou poesia	1	2	3	4	5	6	7
9. Ler revistas?	1	2	3	4	5	6	7
10. Ler jornais?	1	2	3	4	5	6	7

Práticas Utilitárias de Treino

	Nunca	Raramente	Poucas Vezez	Às vezes	Frequente mente	Muito Frequente	Sempre
1. Ler pequenos textos	1	2	3	4	5	6	7
2. Escrever pequenos textos	1	2	3	4	5	6	7
3. Ler palavras	1	2	3	4	5	6	7
4. Escrever palavras	1	2	3	4	5	6	7
5. Ler frases	1	2	3	4	5	6	7
6. Escrever frases	1	2	3	4	5	6	7
7. Treinar a gramática	1	2	3	4	5	6	7
8. Treinar a ortografia e os erros	1	2	3	4	5	6	7
9. Ler palavras realçando os sons que as constituem?	1	2	3	4	5	6	7
10. Escrever palavras realçando os sons que as constituem?	1	2	3	4	5	6	7

Anexo B

Análise Estatística da Escala

“Práticas de Envolvimento Parental na Escolaridade”

a) Análise de Componentes Principais

Communalities

	Initial	Extraction
Env_Med_1	1,000	,768
Env_Com_2	1,000	,578
Env_Med_4	1,000	,774
Env_Med_7	1,000	,736
Env_Com_8	1,000	,540
Env_Tar_9	1,000	,676
Env_Med_11	1,000	,748
Env_Com_12	1,000	,474
Env_Com_13	1,000	,746
Env_Tar_14	1,000	,544
Env_Com_15	1,000	,668
Env_Tar_16	1,000	,605
Env_Tar_17	1,000	,731
Env_Tar_18	1,000	,707
Env_Tar_19	1,000	,730
Env_Tar_20	1,000	,560
Env_Com_24	1,000	,621

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,423	37,782	37,782	6,423	37,782	37,782
2	2,015	11,850	49,632	2,015	11,850	49,632
3	1,584	9,320	58,952	1,584	9,320	58,952
4	1,186	6,975	65,927	1,186	6,975	65,927
5	,876	5,155	71,082			
6	,741	4,360	75,441			
7	,674	3,963	79,404			
8	,579	3,408	82,813			
9	,514	3,026	85,839			
10	,470	2,767	88,606			
11	,426	2,505	91,111			
12	,379	2,228	93,340			
13	,319	1,878	95,218			
14	,283	1,666	96,883			
15	,215	1,264	98,148			
16	,177	1,039	99,187			
17	,138	,813	100,000			

Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Env_Tar_17	,828			
Env_Tar_16	,758			
Env_Tar_19	,742		-,342	
Env_Tar_18	,710			-,334
Env_Com_15	,709			
Env_Tar_9	,706		-,420	
Env_Com_8	,692			
Env_Com_2	,668		,326	
Env_Com_13	,658	-,343		,342
Env_Tar_20	,620	,366		
Env_Com_12	,555	-,373		
Env_Com_24	,553	-,355	,344	
Env_Tar_14	,519	,380	-,359	
Env_Med_7		,725		,340
Env_Med_1	,361	,468	,560	-,323
Env_Med_4	,425	,500	,504	-,300
Env_Med_11		,491	-,311	,569

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,713	,621	,271	,181
2	,011	-,462	,580	,671
3	-,582	,457	,634	-,223
4	-,391	,438	-,434	,683

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

b) Consistência Interna: Factor 1 *Mediação Social*

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	97,6
	Excluded ^a	3	2,4
	Total	123	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,775	2

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Env_Med_1	5,01	1,773	,632	.
Env_Med_4	4,68	1,717	,632	.

c) Consistência Interna: Factor 2 *Mediação cultural*

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	97,6
	Excluded ^a	3	2,4
	Total	123	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,656	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Env_Med_7	13,57	9,676	,602	,463
Env_Med_11	13,03	11,175	,299	,705
Env_Med_1	12,24	12,353	,420	,601
Env_Med_4	11,91	11,798	,478	,566

d) Consistência Interna: Factor 3 Apoio em Tarefas Escolares

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	118	95,9
Excluded ^a	5	4,1
Total	123	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,862	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Env_Tar_9	36,54	28,507	,699	,832
Env_Tar_14	36,83	28,604	,530	,864
Env_Tar_16	36,07	31,859	,664	,842
Env_Tar_17	35,97	32,118	,712	,840
Env_Tar_18	36,11	30,697	,668	,839
Env_Tar_19	36,45	27,292	,736	,827
Env_Tar_20	36,83	29,544	,564	,853

e) Consistência Interna: Factor 4 *Comunicação sobre a Escolaridade*

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	97,6
	Excluded ^a	3	2,4
	Total	123	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,827	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Env_Com_2	32,33	9,599	,623	,794
Env_Com_8	32,83	8,476	,546	,825
Env_Com_12	32,41	9,672	,510	,818
Env_Com_13	32,18	9,591	,729	,777
Env_Com_15	32,20	9,859	,683	,787
Env_Com_24	32,23	9,991	,613	,798

Anexo E

***Outputs* Estatísticos**

Testes de Comparação de Médias

(t-student e Anovas)